

*Univerzita Karlova v Praze
Pedagogická fakulta*

DISERTAČNÍ PRÁCE

2011

Kateřina Marková

Univerzita Karlova v Praze

Pedagogická fakulta

Filosofické aspekty environmentální
výchovy, vzdělávání a osvěty.

Philosophical aspects of environmental education and
consulting

Mgr. et Mgr. Kateřina Marková

Katedra občanské výchovy a filozofie

Školitel: prof. PhDr. Anna Hogenová CSc.

Studijní program: Filozofie

Rok 2011

*Prohlašuji, že jsem disertační práci na téma
Filosofické aspekty environmentální výchovy,
vzdělávání a osvěty vypracovala pod vedením
školitele samostatně za použití v práci uvedených
pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato
disertační práce nebyla využita k získání jiného nebo
stejného titulu.*

Datum

.....

podpis

*Děkuji své školitelce prof. PhDr. Anně Hogenové
CSc. za cenné rady a trpělivost při vedení mé
disertační práce. Rovněž děkuji profesorce Jaroslavě
Peškové za původní obor studia Filosofie výchovy.*

.....
.

podpis

NÁZEV:

Filosofické aspekty environmentální výchovy, vzdělávání a osvěty.

AUTOR:

Mgr. et Mgr. Kateřina Marková

KATEDRA (ÚSTAV)

Katedra občanské nauky a filozofie

ŠKOLITEL:

Prof. PhDr. Anna Hogenová CSc.

ABSTRAKT:

Disertační práce pojednává o filosofických základech ekologické výchovy. Mapuje historický vývoj ekologické výchovy v České republice od výchovy k ochraně přírody, péči o životní prostředí, ekologickou výchovu až po environmentální výchovu jejíž součástí je i výchovu k udržitelnému způsobu života. V kapitole důvody pro ekologickou výchovu je poukázáno na důležitost a aktuálnost takové výchovy. V kapitole otázky k EVVO je nastíněno několik otázek, z nichž některé nejsou dosud kvalitně zodpovězeny, což navazuje na kapitolu antinomie ekologické výchovy podle E. Finka. Dle Činčery jsou popsány jednotlivé možné směry EVVO: pozitivistický proud – ekologická výchova, globální výchova, výchova o Zemi, hlubinně ekologická výchova a cesta zpět ke kořenům, výchova k udržitelnosti a její kritický přístup, výchova k ekogramotnosti. Stěžejní částí práce tvoří kapitola ekologická výchova jako fenomén. Podle Patočky a Palouše žijeme právě v epoše ekologie. Z teoretického předloženého rozboru za pomoci filosofie přesně řečeno filosofie výchovy vyplynula stěžejní filosofická témata ekologické výchovy, která tvoří ony filosofické aspekty, potažmo základy. Těmito hlavními tématy jsou příroda a přirozenost, svět, dimenze lidského bytí a vztah člověka ke světu.

KLÍČOVÁ SLOVA: ekologická výchova, udržitelný rozvoj, filosofie, filosofie výchovy

TITLE:

Philosophical aspects of environmental education and consulting

AUTHOR:

Mgr. et Mgr. Kateřina Marková

DEPARTMENT:

Department of civics and philosophy

SUPERVISOR:

Prof. PhDr. Anna Hogenová CSc.

ABSTRACT:

This Dissertation deals with philosophical bases of environmental education. It conducts a survey of a historical development from nature protection education, through environmental care, ecological education, and environmental education up to education for sustainable development in the Czech Republic. In the chapter “The Reasons of environmental education” certain until now nonanswered questions are formulated, following the chapter where Fink’s educational antinomies are discussed. Environmental schools are described by Činčera like ecological education – positivistic stream, global education, deep ecological education and way back to roots, education for sustainable development, and education for ecoliteracy.

The crucial theme of the Dissertation is the chapter of a philosophical base of the environmental education. According to Patočka and Palouš we are living just now in an era that can be called as ecological one. From the presented theoretical analysis under a help of philosophy, or more exactly said philosophy of education, followed cardinal philosophic topics of ecologic education, that create they philosophical aspects or foundations. These main topics are nature and human nature, human being dimension and the man relation to the world.

KEYWORDS:

environmental education, sustainable development, philosophy, philosophy of education

Obsah:

1. Úvod.....	2
2. Rešerše.....	6
3. Cíl práce	9
4. Pojmy.....	9
5. Historický vývoj EVVO	19
5.1. <i>Výchova k ochraně přírody.....</i>	<i>20</i>
5.2. <i>Výchova k péči o životní prostředí</i>	<i>24</i>
5.3. <i>Ekologická výchova.....</i>	<i>30</i>
5.4. <i>Environmentální výchova.....</i>	<i>34</i>
6. Důvody pro ekologickou výchovu	37
7. Cíle EVVO.....	41
8. Otázky k EVVO.....	45
9. Směry environmentální výchovy podle Činčery (2007):	50
9.1. <i>Pozitivistický proud: ekologická výchova</i>	<i>51</i>
9.2. <i>Globální výchova</i>	<i>51</i>
9.3. <i>Výchova o Zemi.....</i>	<i>52</i>
9.4. <i>Hlubinně ekologická výchova a cesta zpět ke kořenům.....</i>	<i>52</i>
9.5. <i>Výchova k udržitelnosti a její kritický přístup.....</i>	<i>54</i>
9.6. <i>Výchova k ekogramotnosti</i>	<i>54</i>
10. Filosofie, filosofie výchovy.....	56
11. Environmentální výchova jako fenomén	60
11.1. <i>Příroda a přirozenost.....</i>	<i>62</i>
11.2. <i>Proměna vztahu člověka a přírody</i>	<i>69</i>
11.3. <i>Svět.....</i>	<i>83</i>
11.4. <i>Vztah</i>	<i>91</i>
12. Antinomie ekologické výchovy (diskuse)	98
13. Závěr	102
Bibliografie	107
Přílohy:.....	115
Program zavedení výuky předmětu „ekologie člověka“	116
<i>Definice „Ekologie člověka“</i>	<i>116</i>
<i>Cíle programu</i>	<i>116</i>
<i>Vstupní předpoklady programu.....</i>	<i>117</i>

1. Úvod

„Lidský pobyt na světě znamená užítí vlastní svobody a vlastní autenticity k odpovědnosti vůči dramatu s názvem „svět“. Komenský tuto odpovědnost artikuloval ve své době jako potřebnost všeobecné porady o nápravě věcí lidských. Protože je člověk správcem, je to i odpovědnost nejen za res humanea, nýbrž za přírodu, za celou naši pozemskou vlast.“ (Radim Palouš)

Cílem této práce je ukázat filosofické základy ekologické (environmentální) výchovy, vzdělávání a osvěty. Je-li filosofie vyjádřením touhy lidí po poznání, pak při poznávání vlastního životního prostředí tato vědní disciplína vždy měla, a má i v současnosti, své nenahraditelné místo. Prostředí odedávna člověka zajímalo a jeho četné tajemné, našimi předky nevysvětlitelné, stránky byly nezdědky vykládány pomocí nadpřirozeného, božského původu. Lidé vždy své životní prostředí respektovali a uctívali, protože jim poskytovalo základní zdroje a podmínky pro jejich existenci.

Paradoxně to byla až průmyslová revoluce s počátky v 17. a 18. století, s jejími technickými vynálezy a zásadními společensko ekonomickými změnami, které postupně zlepšily materiální zabezpečení lidí a společně s urbanizací, přecházením lidí do měst a továren současně způsobovaly odcizování lidských jedinců přirozenému životnímu prostředí. Důraz na technická řešení v následujících dvou stoletích převážil v mnoha vědních oborech a to dovedlo k tomu, že rychle se rozšiřující lidský druh dokázal v jejich průběhu přeměnit, poškodit a zničit významné části přirozené vegetace Země. Negativní vlivy lidí na své přirozené prostředí dosáhly úrovně, která u mnoha lidí budí oprávněnou otázku udržitelnosti podmínek pro další existenci lidského druhu. Na vstupu do třetího tisíciletí se potřeba ekologické výchovy, vzdělávání a osvěty enormně zvýšila.

Potřebnost ekologického vzdělávání, výchovy a osvěty v současnosti ovšem plyne nejen ze znovu objevované mnohostranné závislosti lidí na přirozeném životním prostředí, ale i z nejnovějších vědeckých poznatků o důležité úloze prostředí pro další vývoj buněčného života na Zemi.

Přirozeným životním prostředím je prostředí vzniklé dlouhodobým samoorganizovaným vývojem a interakcemi druhů života s jejich prostředím. Protože lidský druh je vývojově velmi mladým druhem, mohl vzniknout, podobně jako většina dalších mnohobuněčných organismů, teprve tehdy, když byl na Zemi vytvořen dostatek vody, kyslíku a ochrany před škodlivým kosmickým zářením. Toto vše zabezpečily mikrobiální formy života (bakterie,

sinice, řasy ad.), které na základě pulsů sluneční energie vytvořily citlivou rovnováhu mezi tvorbou a spotřebou všech základních stavebních prvků života (vody, živin, chemického složení prostředí atd.). V odborné literatuře je přirozené prostředí nejlépe vyjadřováno tzv. potenciální přirozenou vegetací, která by se samovolně prosadila, pokud by se na příslušném území nevyskytoval lidský druh. V podmínkách mírného klimatického pásma jsou to v meziledové době převážně listnaté opadavé lesy.

Přirozené prostředí (přirozená stanoviště, biotopy a jejich ekosystémy) lidem poskytuje potraviny, vodu, dřevo, vlákna, palivo (zásobovací služby), ale také tvoří úrodnou půdu, čistí ovzduší a vodu (podpůrné služby), chrání proti škodlivému ultrafialovému záření, kontinuálně regulují složení atmosféry, zmírňují klimatické extrémy, tj. udržují průměrné teploty v limitech příznivých pro život, udržují vodu v krajině, udržují biodiverzitu, regulují nemoci, rozkládají organický odpad (regulační služby) a jsou zdrojem estetických, duchovních, výchovných a rekreačních hodnot (kulturní služby) atd. (MEA 2005). Převážnou většinu těchto služeb nedokáže tvořit prostředí člověkem přeměněné (odvodněné, vegetace zbavené, zastavěné). Proto je nutný masivní návrat přirozené vegetace do krajiny a je to jeden z důležitých cílů ekologické výchovy a vzdělávání.

Naléhavost ekologického vzdělávání v současnosti vzrůstá také v souvislosti s nejnovějšími poznatky mikrobiologie o chování buňky jako základního nositele života na Zemi. Tyto nové poznatky vycházejí z toho, že život buňky je řízen nikoli jejími geny a jádrem, nýbrž jejím fyzickým a energetickým prostředím. Podobně jako u buňky, jsou i životy mnohobuněčných organismů včetně člověka určovány nikoli geny, ale reakcemi organismu na signály z prostředí, které jsou skutečnou hnací silou života. Lidský jedinec může svůj život změnit tím, že změní svá přesvědčení. Nově vzniklá vědní disciplína, epigenetika, se zabývá tím, jak signály prostředí vybírají, modifikují a regulují činnost genů, naše geny se v reakci na životní zkušenosti neustále přetvářejí, naše vnímání formuje naši biologickou podstatu (Lipton, 2011).

Tyto nové interdisciplinární či transdisciplinární poznatky také naznačují, že evoluce života je založena na kooperativní interakci mezi organismy a jejich prostředím, dokazují, že v evoluci života je méně boje a více spolupráce. Proto i současné krizové jevy, provázející neudržitelnou orientaci lidí v tržních systémech na hromadění bohatství, budou muset být překonány novým pochopením místa člověka v biosféře a tím, že udržení lidského druhu předpokládá, že lidé přijmou a prosadí nové, kooperativní způsoby svého ekonomického činění, které není konečným cílem lidského snažení, ale jen prostředkem k zabezpečení

základních životních potřeb. Přitom tyto základní potřeby lidí jsou fyziologicky omezené, nemají mnoho společného s nekonečnými touhami a přáními, na nich staví současný tržní systém, tlačенý kapitálem a agresivní reklamou k nekonečnému hmotnému růstu.

Většina současného lidského násilí je spojena se získáváním vlastního prospěchu a hromaděním majetku. Taková orientace není ani nutná, ani přirozená. Mají-li současné generace lidí zajistit udržitelnou budoucnost pro generace příští, nestačí ovšem o problémech jen přemýšlet. Konec konců filosofie není jen akademická disciplína, ale také způsob života, který začíná údivem nebo zklamáním nad tradičními výklady věcí (Platón). Proto problémy a příčiny narůstající neudržitelnosti nestačí jen identifikovat, ale také se aktivně zapojovat do jejich řešení, vstupovat do komunit usilujících o správné vymezení místa člověka v přírodě, usilujících o obnovu přirozené přírody a vysvětlujících nezbytnost nových postojů k přírodě i sobě navzájem. V tomto směru je nesporně i nezastupitelné místo ekologického vzdělávání, výchovy a osvěty nejen jako soustavy základních poznatků o interakcích živých a neživých složek biosféry, ale i jako soustavy hodnot nutných k nalezení a prosazování nového přístupu lidí ke svému životodárnému prostředí.

Přičemž je potřeba mít na zřeteli, že každý člověk je jedinečnou bytostí a tak i jedinečně chápe svět kolem sebe, každý má jiné zkušenosti dle, kterých se pak následně chová a přemýšlí. Není možné nařídít lidem, jak se mají chovat, tak, aby co nejméně zatěžovali své životní prostředí. Je možné lidem připomínat, že životní prostředí je také určitým způsobem jejich, že ho sdílejí spolu s ostatními živými tvory a hlavně jsou na něm závislí a bez něj se neobejdou. Základní směr dalšího vývoje lidstva je možný pouze při tzv. (trvale) udržitelném způsobu života, zaměřeném na hledání harmonie mezi člověkem a přírodou, mezi společností a životním prostředím. Tento způsob života hledá rovnováhu mezi svobodou a právy každého jedince a jeho odpovědností vůči jiným lidem i přírodě jako celku. Přičemž je známo, že svoboda každého končí tam, kde začíná svoboda druhého, tzn., že končí také tam, kde dochází k ničení přírody (Vavroušek in Horká, 1995:43). **Jenomže odvěká touha člověka je nebýt závislý**, na našem (přírodním) prostředí však jsme a budeme závislí (až do konce našeho života. Z této závislosti se nelze vymanit sic bychom umřeli. Předpokládáme, že po smrti už naše vědomí ztratí vazbu na realitu světa a tudíž přestaneme existovat, ztratíme identitu a přestaneme být. U dětí není smyslem jen poučovat o tom, co je správné a co špatné. Je třeba aby si uvědomily právě tuto závislost člověka na přírodě, uměly a chtěly o něco pečovat a nesly za něco i malý dílek odpovědnosti. EVVO již dětem dává spoustu námětů, inspirací, poznatků pro budoucí život. V rámci EVVO děti poznávají blízké okolí, pečují o zeleň, třídí

odpady, šetří energií, poznávají tradice. Učí se správné návyky, pozorují přírodu při pobytu venku, radují se a přispívají k péči o svět kolem sebe. Veřejná osvěta i výchova jednotlivců je velmi důležitá. Pro Palouše znamená ekologie oikos a pak je tedy domov „*místo dobrého bydla, kde se dobře bytuje.*“¹ Přičemž dobrost Palouš nechápe jako určitou konstantní uzavřenost. Dobrost, zakládající dobrý domov, je úkolem, odpovědnosti odpovídat nároku být dobře, žít dobře, spolubytovat dobře, takže jde o dobré dění, o neustálou připravenost k účasti na hledání a činění dobrého (Palouš, 1996: 54). Pak tedy **dobrý domov** jako možný cíl ekologické výchovy. „*Z povahy bytí lze vysledovat základní hodnotovou orientaci, vyjádřitelnou slovem nelhostejnost k odpovědnosti za skutečně dobré, a to dobré vůbec.*“²

Mluvíme o ztrátě smyslu pro zodpovědnost a chybějícím přehledu o hlubších souvislostech globálního vývoje. Mezi hlavními rysy ekologické výchovy patří odpovědnost vůči přírodě, odhalování souvislostí, vzájemných vztahů, podmíněností, znalosti a porozumění ekosystémům, včetně vlivů lidské činnosti na životní prostředí, globální přístup k pochopení neustále rostoucího propojení světa, systémové myšlení před lineárním, úsilí o změnu vztahu ke světu na základě pochopení hodnoty přírody, základní hodnotou se stává příroda a nenarušený vztah k ní, překonání primitivního, omezeného antropocentrismu, změna hodnotové orientace a tím i životního stylu. Ekologická výchova zdůvodňuje nezbytnost změny hodnot, zdůrazňuje kvalitu a převahu hodnot postmateriálních, prosazuje novou kvalitu života, větší etickou odpovědnost, interdisciplinaritu – spojující, syntetizující hledisko, holistický přístup – vyvážené využití racionálních, etických, estetických argumentů v komplexně pojaté výuce. Životní prostředí je celistvé, brát v úvahu zřetele přírodní, kulturní, politické, ekonomické, technologické, sociální, legislativní, estetické, prostupuje všemi předměty, celou výukou. (Horká, 1995:41). Je potřeba si uvědomit, že rozhodování a hodnocení situace se děje na základě určitých norem, obecných kritérií, uznávaných lidských hodnot. Je otázka, zda-li můžeme neuspokojivé globální vývojové trendy ovlivnit změnou svého jednání. Formulací a dodržováním etických kritérií či doporučení, jejichž cílem je zlepšit vztahy člověka k okolí. Například požadavek neubližovat, nečinít násilí. Mezi nejvyšší etické hodnoty řadíme pravdivost a nelhaní. Pouze upřímnost a pravdivost ve vztahu k sobě a

¹ Palouš, R., Totalismus a holismus, Praha: UK – Karolinum, 1996, s. 54

² Palouš, R., Totalismus a holismus, Praha: UK – Karolinum, 1996, s. 54 Odpovědnost Sokol definuje jako „*schopnost, ochota resp. povinnost člověka přičítat si a nést následky svých činů i činů druhých lidí „odpovídat“ za sebe, své děti, zaměstnance, předky atd. Jeden ze základních rysů lidství a podmínka svobodné společnosti. Tam, kde tato dobrovolná či vnitřní odpovědnost nestačí, musí nastoupit odpovědnost vnější (právní, trestní), již pachatelé přičítá vnější autorita*“. Úcta je: „*dobrovolné omezení sebe sama tváří v tvář hodnotě nebo i nadřazenosti druhého, které se často projevuje i navenek, slovy nebo gesty (např. zmenšením postavy, úklonou nebo pokleknutím.)*“. Sokol, J., Malá filosofie člověka. Slovník filosofických pojmů, Praha: Vyšehrad, 1998, s. 371

okolí umožňuje klid a harmonii. Potřebujeme sebevědomého jedince, schopného nejen soutěžit, ale i spolupracovat, vzdát se vlastního prospěchu pro ostatní a přitom prožít vlastní sebeuspokojení. Při uspokojování základních životních potřeb je třeba přejít k preferenci hodnot jako je přátelství, láska, zdraví, upřímnost, vlídnost – ty totiž nejde ukrást ani koupit (Horká, 1995:44). Člověk by se měl naučit radovat, těšit se a být spokojen s tím, co má. Měl by objevovat smysl věcí, chápat je, rozumět jim, spíš než je vlastnit. Vzdá-li se člověk závislosti na věcech, vede to k určitému uvolnění mysli, k jejímu očištění od zbytečných starostí, stresů a závislostí. Jde o to, aby se člověk nestal otrokem věcí a aby si uvědomil jejich pravou hodnotu a podle ní je cenil. Globální – celistvé, komplexní, systémové pojetí světa, celek přírodně-společenský by se mělo odrážet ve výchově, v procesu utváření a kultivace „celistvé“ osobnosti, tzn. poznávacích, hodnotících a prakticko-přetvářecích vztahů jedince ke světu. Mezi ideály holistické (celostní) koncepce výchovy patří rozvíjení rozumu, citu, intelektu, představivosti, analýzy, intuice, schopnosti komunikovat, spolupracovat, sdělovat názor, rozhodovat. Hana Horká chápe ekologickou výchovu jako: „*proces cílevědomého osvojování a rozvíjení ekologického poznání, citlivosti a odpovědnosti, jež se promítají v chování a jednání jedince*“ (Horká, 1993).³

V předložené práci je podán rešeršní přehled k dané tématice, formulován cíl práce a definovány nejdůležitější pracovní pojmy. Důležitou součástí práce je náčrt historického vývoje problematiky ekologické výchovy, vzdělávání a osvěty. Dále jsou rozebrány interakce filosofie a ekologického vzdělávání na základě jejich historického vnímání. Pod názvem „Antinomie ekologické výchovy“ jsou rozebrány základní rozpory v této důležité oblasti lidského poznávání a vzdělávání. Závěry představují shrnutí hlavních poznatků z této důležité interdisciplinární a normativně silně založené oblasti lidského konání.

2. Rešerše

Z českých autorů se nikdo přímo nezabývá tématem Filosofické aspekty ekologické výchovy. Z autorů, kteří publikují na téma ekologická výchova je určitě potřeba na prvním místě jmenovat Danuši Kvasničkovou, coby nestorku ekologické výchovy v České republice, která mezi prvními položila základy pro výuku ekologické výchovy na školách především v podobě učebnice Základy ekologie (Praha: Scientia, 1994). Ta ukazuje, co Kvasničková považovala za nejdůležitější a sice začít vyučovat ekologii na všech typech škol, což vlastně tvořilo

³ Máchal, A., Průvodce praktickou ekologickou výchovou, Blansko: Reprocentrum, 2000, s. 19

základ ekologické výchovy. Dalším jejím dílem je například Ekologická výchova a vzdělávání ve školství (Praha: Ekogymnázium, 1996). V Praze rovněž působila zakladatelka sdružení Toulcův dvůr Emilie Strejčková, která tak oživila jedno z pražských sídlišť. Své názory na ekologickou výchovu dětí popisuje v publikaci Děti pro pětihory (Praha: Toulcův dvůr, 1998) a Děti, aby žily a byly (Praha: MŽP, 2005), kde zpovídá známé osobnosti z praxe ekologické výchovy. Další známou propagátorkou je Hana Horká z Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity, která se ve svém díle věnuje především ekologické výchově na prvním stupni základních škol, se sympatiemi ke globální výchově, což ukazuje například v publikaci Teorie a metodika ekologické výchovy (Brno: Paido, 1996) nebo Ekologická dimenze výchovy a vzdělávání ve škole 21. století (Brno: Masarykova univerzita, 2005) a Výchova pro 21. století - koncepce globální výchovy v podmínkách české školy (Brno: Paido, 1998). Praktik z Brna Aleš Máchal, ředitel ekologického domu Lipka⁴, vydává nejdříve se spoluautory Ekologický a environmentální slovníček pojmů (Brno: Rezekvítek, 1997), kterým přispěl nemalým dílem k ekologické osvětě. Návod, jak se ekologicky chovat vydává se spoluautory v Desateru domácí ekologie (Brno: Rezekvítek, 2000). Avšak jeho stěžejním dílem je Průvodce praktickou ekologickou výchovou (Brno: Rezekvítek, Lipka, 2000), kde popisuje teorii praktické ekologické výchovy od jejího vzniku a postupného vývoje po praktické ukázky z jednotlivých ekologických výukových programů. Jiří Kulich, ředitel ekologického střediska Sever v Horním Maršově, nastiňuje vývoj ekologické výchovy po roce 1989, tento dokument je dostupný pouze v elektronické podobě na stránkách české informační agentury životního prostředí Cenia. Jan Činčera, působící na Technické univerzitě v Liberci, vydává jedno z nejucelenějších děl o teorii ekologické výchovy pod názvem Environmentální výchova: od cíle k prostředkům (Brno: Paido, 2007), kde uvádí důvody pro environmentální výchovu a především vyjmenovává a popisuje různé směry environmentální výchovy v neposlední řadě popisuje jednotlivé prostředky environmentální výchovy, rovněž nezapomíná na hodnocení environmentální výchovy, které se mnohdy jeví jako problematické. Zakladatelka elektronického odborného časopisu Envigogika Jana Dlouhá vydává sborník prací pod názvem Vědění a participace. Teoretická východiska environmentálního vzdělávání (Praha: Karolinum, 2009) s příspěvky významných osobností například Václav Mezdrický, Martin Braniš, Radim Palouš, Jan Sokol, Erazim Kohák, Karel Stibral, Jan Krajhanzl, Hana Horká, Jan Činčera, Kateřina Jančaříková. Jan Jongepier napsal

⁴ Dům ekologické výchovy Lipka je školské zařízení, jehož posláním je přispívat k utváření vnímavých a odpovědnějších postojů k přírodě, pomáhat při nalézání tvořivých, nekonzumních a duchovně bohatších způsobů života.

ucelenou přehledovou studii na téma proč ekologická výchova? (2009). Součástí této studie je anketa u nejznámějších lidí pracujících v oboru ekologická výchova. Nelze zapomenout na známého ekologického filosofa Erazima Koháka, který přímo nepíše o ekologické výchově, ale velkým dílem přispěl k jejímu rozvoji v jeho v tomto oboru nejznámějším díle Zelená svatozář aneb kapitoly z ekologické etiky (Praha: Slon, 1998). Z dalších autorů, kteří nepíší o ekologické výchově, ale přesto svým dílem se zasloužili o ekologickou osvětu, je Hana Librová, zakladatelka nového studijního oboru Humanitní environmentalistika na Masarykově univerzitě, popisující svůj desetiletý výzkum v dílech Pestří a zelení aneb kapitoly o dobrovolné skromnosti (Brno: Veronika, 1992) a Vlažní a váhaví aneb kapitoly o ekologickém luxusu (Brno: Doplněk, 2002), ale důležitá je i její prvotina Láska ke krajině? (Brno: Blok, 1988). Z pražských odborníků bych nerada opomněla Evu Liškovou bývalou ředitelku Centra ekologické výchovy na Pedagogické fakultě Karlovy univerzity, dnes vystřídanou Kateřinou Jančaříkovou. Rovněž Ivan Rynda a Bedřich Moldan původně z Centra pro otázky životního prostředí a z Fakulty sociálních věcí UK oboru Sociální a kulturní ekologie. A také občas glosující ekologické vzdělávání Martin Braniš z Přírodovědecké fakulty Univerzity Karlovy.

Důležitým počinem pro ekologickou výchovu byl překlad knihy Globální výchova od autorů Graham Pike a David Selby (Praha: Grada, 1994) s řadou praktických návodů pro ekologickou výchovu. Dalšími stěžejními překlady pro téma ekologická výchova zejména ekologickou gramotnost je americký autor Fritjof Capra a jeho překlady děl Tkáň života. Nová syntéza mysli a hmoty (Praha: Academia, 2004) a Bod obratu (Praha: DharmaGaia, 2002), v nichž rozvíjí diskusi o nutnosti změny paradigmatu ekonomie a ekonomického systému. Z dalších zahraničních autorů Jack Hiroki Iguchi z Japonska publikuje (2003) článek na téma Strategie for Environmental Education from Philosophical Points of View, volně lze přeložit jako Strategie pro environmentální výchovu z filosofického hlediska, kde ukazuje blízké propojení mezi environmentální ideologií a environmentální výchovou, popisuje dva odlišné pohledy – technocentrický blížící se antropocentrickému názoru a ekocentrický pramenící především u autora Teorie Gaia Jamese Lovelocka. V důsledku toho je ale environmentální výchova ovlivněna oběma pohledy. Výsledkem je pak eklektický model environmentálního vzdělávání, kde jsou oba pohledy v rovnováze. Michael Bonnett v Cambridge Journal of Education (1999) v článku nazvaném Education for Sustainable Development: a coherent philosophy for environmental education? (Výchova pro udržitelný rozvoj: související filosofie s environmentální výchovou?) diskutuje pojmy udržitelnost a

udržitelný rozvoj jako morální stav pro environmentální výchovu, čemuž je možné se přiblížit skrze každodenní praxi, motivaci a životní hodnoty. Robert L. Carter a Bora Simmons napsali článek *The history and Philosophy of Environmental Education*, Historie a filosofie environmentální výchovy, kde popisují historii vývoj environmentální výchovy v USA. Za zvláštní zmínku stojí tendence venkovní environmentální výchovy podle filosofie J. A. Komenského zaměřenou především na poznávání smysly. Filosofka Ruth Irwin v článku *The environment and education* (Životní prostředí a výchova) pojednává o vývoji environmentální výchovy na Novém Zélandu.

3. Cíl práce

Cílem této disertační práce je nahlédnout EVVO zorným úhlem filosofie, především filosofie výchovy a pomoci tak zahájit diskusi o skutečném směřování environmentálního výchovného působení ve společnosti dneška, podtrhnout tak důležitost a nezbytnost tohoto směřování. Ukázat a připomenout významnost lidského pohledu a porozumění světu, přírodě, které se odehrává ve vztazích a je zářímováno právě filosofií v její interdisciplinární podstatě.

4. Pojmy

V zahraničí se většinou používá jeden pojem (angl. *environmental education*, něm. *Umweltbildung* či *Umwelterziehung*) v ČR se dnes krkolomně mluví o environmentálním vzdělávání, výchově a osvětě (zkratka: EVVO), i když se na školách a centrech zabývajících se EVVO často mluví o ekologické výchově. Podívejme se na nejčastěji používané základní pojmy.

Environmentální vzdělávání, výchova a osvěta (EVVO, dříve i EOVV) - je multidisciplinární obor, který poskytuje informace, vědomosti, znalosti i dovednosti a utváří vztah a chování občanů vůči životnímu prostředí. Ve výchově, osvětě a vzdělávání se jedná o vedení lidí. Lidé jsou vedeni jednak k myšlení, ale i k jednání. Požadované myšlení a jednání lidí by mělo být v souladu s udržitelným rozvojem. Což znamená úctu k životu ve všech jeho formách a udržení kvality životního prostředí a jeho jednotlivých složek. Představa udržitelného rozvoje počítá se současnou společností, ale zároveň i s generacemi budoucími.

Aby i budoucí generace mohly uspokojovat své základní potřeby, což je navíc podmíněno tím, aby se nesnižovala rozmanitost přírody a byla zachována přirozená funkce ekosystému.

Životní prostředí – pojem pochází z ekologie, kde se používá k označení domovského prostředí (stanoviště či biotopu) živého organismu. V tomto smyslu bylo také poprvé definováno jako soubor faktorů nutných k životu určitého živého organismu. Tato tzv. statická definice však dostatečně nezdůrazňovala existenci vazeb mezi studovaným organismem a sledovanými faktory, jakož i vazby mezi faktory navzájem. Na konferenci UNESCO v r.1967 byly uvedeny další definice, z nichž vyšla vítězně definice norského profesora Wika. Podle této tzv. dynamické definice je životní prostředí ta část světa, s níž je sledovaný objekt ve stálé interakci, tzn., kterou používá, pozměňuje a které se nakonec, aby nezhynul, musí i přizpůsobovat.. Wikova definice doznala pro svou názornost značného rozšíření, nicméně jí bylo časem vytýkáno, že dostatečně nepostihuje jak prostředí zcela člověkem vytvořené, tak i prostředí sociální, tj. vazby mezi sledovanými jedinci navzájem. V r. 1979 na konferenci v Tbilisi byla proto přijata nová, tzv. tbiliská definice - životní prostředí je považováno za systém složený z přírodních, umělých a sociálních složek materiálního světa, jež jsou anebo mohou být s uvažovaným objektem ve stálé interakci. Pod pojmem přírodní složky jsou míněny ty složky, které vznikly bez zásahu člověka. Patří sem všechny živé organismy a všechny prvky a sloučeniny původně se v přírodě vyskytující. Nepatří sem však organismy vzniklé genovými manipulacemi a uměle vyrobené, v přírodě původně neexistující látky, např. freony, polyuretany apod. Tyto organismy a další uměle vyrobené látky, spolu s ostatními člověkem vyrobenými objekty, tzv. fondy (např. domy, továrny, apod.), řadíme pod pojem umělé složky. Pod pojmem sociální složky rozumíme pak vztahy, které vznikají mezi jedinci v určité populaci, popř. ve společenství. Význam tbiliské definice spočívá v tom, že přistupuje k životnímu prostředí jako ke strukturovanému systému, tzn. že životní prostředí chápe jako celek, skládající se z různých složek (prvků systému), které jsou spolu propojeny nejrůznějšími vzájemnými vazbami, takže změna kvantity jednoho prvku může přinášet i změnu v kvalitě či kvantitě prvku jiného. Systémový přístup také dovoluje měnit velikost (rozsah) zkoumaného životního prostředí, aniž by tím byly ovlivněny poznané zákonitosti. Velikost systému většinou závisí na volbě ústředního živého organismu. Jedná-li se o životní prostředí jedince, např. jednoho člověka, hovoříme o mikroprostředí. V případě životního prostředí odpovídajícího větší skupině jedinců, např. rodina, město, jde o mezoprostředí, při ještě větší skupině, např. státu, hovoříme o makroprostředí a je-li zkoumaným objektem celá biosféra, tj. ta část světa, v němž existují živé organismy, jde o

tzv. globální prostředí. Pro úplnost je nutné poznamenat, že i když teoreticky se pojem životní prostředí vztahuje na libovolný živý organismus, v praxi se pod tímto pojmem, není-li daný organismus výslovně uveden, rozumí většinou životní prostředí člověka. Uvedené tři definice se všechny zabývají pojmem životní prostředí z hlediska jeho původního významu, tj. jako prostředím, v němž žije a roste sledovaný organismus. Druhý význam pojmu životního prostředí vyplynul ze zvláštního postavení člověka v přírodě. Člověk jako jediný z dosud známých živých organismů má v přírodě dvojí postavení. (antropocentrismus⁵, biocentrismus⁶) Na jedné straně je částí přírody a platí pro něj všechny základní přírodní zákony stejným způsobem jako pro živé organismy.⁷ Na druhé straně je však člověk jako jediný živý organismus schopný přírodní zákony nejen poznávat a uchovávat tyto poznatky pro příští generace, ale také jich využívat k uspokojování svých potřeb. Tato schopnost dovolující člověku zasahovat do některých funkčních mechanismů přírody mu dává i určitou řídicí funkci. Aplikace poznatých přírodních zákonů na řízení přírodních dějů spolu s ekologií člověka zaměřená na poznání a tvorbu vhodného životního prostředí a udržitelného rozvoje se stává novou lidskou činností. Tato činnost má různé názvy. Nejčastěji se nazývá péčí o životní prostředí, ochranou životního prostředí, ochranou a tvorbou životního prostředí, ekologickou politikou či environmentalismem. Tato činnost, která vyžaduje spojení znalostí z mnoha nejrozličnějších vědních oborů, jež se dosud ubíraly různými cestami, dává pak vznik novému vědnímu oboru označovanému jako vědy o životním prostředí (environmental sciences). Tento vědní obor využívá znalostí ostatních vědních oborů, jako např. ekologie, biologie, hygieny, demografie, sociologie, urbanismu, ekonomie, technických věd atp.

Ekologie, ekologický – Definice ekologie jakožto přírodovědné disciplíny podle ekologického slovníku zní: „*vědní obor, zabývající se studiem vztahů existujícími mezi živým organismem a jeho domovským prostředím, tj. místem, v němž se živý organismus běžně vyskytuje, (tzv.*

⁵ **Antropocentrismus** - přisuzuje člověku ústřední postavení ve světě a považuje člověka za míru všech hodnot za cíl všeho usilován. (Máchal, 2000:5). Znamená orientaci na člověka jakožto vládce přírody, který není omezován ve svém užívání přírody žádnými normami (Ondok, 1998:18).

⁶ **Biocentrismus** - (jako protipól antropocentrismu) představuje filosofické a etické proudy kladoucí do popředí přírodu, resp. zachování podmínek pro zachování existence všech živých organismů planety Země (Máchal 2005:5) staví člověka do souřadné pozice s ostatními živými druhy našeho světa. Člověk je jedním z nich. Z tohoto pojetí vyplývá řada etických norem, které člověka v jeho vztahu ke všemu živému omezují. V této koncepci však není zahrnut vztah člověka k neživé přírodě. Kohák této koncepci vytýká, že nebere v úvahu specifický druh existence člověka, který svou duchovní kulturou přesahuje pouhý biologický statut existence jakožto jednoho z mnoha živočišných druhů (Ondok, 1998:18).

⁷ Studium tohoto postavení se zabývá ekologie člověka.

stanovištěm)⁸ Stručně lze říci, že ekologie je věda studující strukturu a funkční vztahy v přírodě čili jakási biologie přírody. Navzdory tomu, že o poznání ekologických zákonitostí člověk ve své snaze o přežití musel v podstatě usilovat hned od samého počátku své existence, byl pojem ekologie uveden do literatury až v druhé polovině minulého století, v r. 1866 německým zoologem Ernestem Haeckelem ve dvousvazkovém díle nazvaném *Generelle Morphologie der Organismen*. Haeckel na základě mnoha svých pokusů prokázal, že prostředí, v němž živočich žije, ovlivňuje značně jeho vývoj a vlastnosti a vyslovil domněnku o jednotě a vzájemném působení prostředí a v něm žijících jedinců. Ve skutečnosti nejsou však 60. léta 19. století pro rozvoj ekologie jako přírodovědné disciplíny příliš významná. Idea ekologického přístupu ke zkoumání přírody je mnohem starší než sám název disciplíny a je příznačné, že po dlouhou dobu (přibližně od poloviny 17. století) je tento přístup označován jako zkoumání „ekonomiky přírody“. Prehistorie moderní ekologie je obvykle kladena do poloviny 18. století, kdy švédský botanik Carl von Linné dává systematictější podobu úvahám o vztazích mezi rostlinami a jejich prostředím. Autor díla *Systema Naturae* rozumí ekonomikou přírody moudré uspořádání všeho živého i neživého, jež ustanovil boží tvůrce. Samostatným vědním oborem biologických věd se ekologie stává až na začátku 20. století. K jejímu většímu rozvoji však dochází až koncem čtyřicátých a zvláště pak začátkem šedesátých let tohoto století, tj. v době, kdy řada událostí vyvolaná buď stále většími úniky průmyslových plynů anebo nevhodnými meteorologickými podmínkami nezvratně prokázala souvislost mezi kvalitou prostředí (v tomto případě ovzduší) a zdravotním stavem obyvatelstva.

Slovo ekologie pochází z řeckého slova *οἶκος* (*oikos*), tj. domácnost, dům, obydlí, sídlo, též společenství domácností, rodiny a *λόγος* (*logos*), tj. znalost, slovo, řád, vztahy, rozum. Logos nebo-li podle Patočky řeč, která má smysl (Patočka, 1995:11). Sokol užívá překladu slova *oikos* jako dům, obydlí. Zatímco u slova ekonomie, pocházejícího rovněž ze slova *oikos* překladu dům, domácnost a *nemein* či *nomos* spravovat. Jaký je rozdíl mezi obydlím a domácností?^{9 10} Ekologie¹¹ se zabývá zkoumáním struktury a vzájemných vztahů mezi

⁸ Pelikán, J., Jakrllová, J., *Ekologický slovník terminologický a výkladový*, Praha: Fortuna 1999

⁹ Chceme, aby naše planeta byla stále k obývání, totiž, aby byla obyvatelná, ale potřebujeme nejdříve vybavit naší domácnost! Obydlí obývají jeho obyvatelé. Problém je možná v adrese obydlí, kam se píše ulice s číslem popisným, město a nanejvýš stát, tedy země, kde obyvatel bydlí, ale zřejmě protože Zemi máme jen jednu není už potřeba psát na adresu příslušného obydlí planeta Země. Planeta...obydlí je tedy prostor k obývání, k bydlení, k životu, živobytí. A tím pádem je možno slovo obydlí chápat v měřítku od vlastního obydlí (většina lidských obydlí má obývací pokoj, tzv. obývací), kde člověk žije, který si koupil nebo za který platí nájem, až po celou planetu Zemi, která je obydlená, nutno podotknout, že nejenom lidmi. Bydlet pak pro člověka znamená zaplatit peníze za obydlí. Zatímco za byt či dům člověk zaplatil penězi, za pobyt na planetě Zemi nikomu neplatí. Obyvatelé planety Země slyšeli a viděli prostřednictvím technických přístrojů planetu Zemi a jsou informováni o

objekty nacházejícími se v daném domě. Zatímco ekonomie se zabývá vedením (řízením) provozu tohoto domu, tj. tvorbou a rozdělováním zdrojů (vždy omezených) k uspokojování potřeb lidí (vždy neomezených). Dům se pak nazývá ekonomika domácnosti – hospodářství.¹² Capra (2004:42) píše, že ekologie je „*studium domácnosti Země*“. V širším smyslu se slovo ekologie, ale zejména přídavné jméno ekologický, příslovce ekologicky a předpona 'eko', vztahuje i k životnímu prostředí obecně, jeho stavu i jeho ochraně. Příklady tohoto užití jsou: ekologická problematika, ekologická poradna, ekologické chování; ekologicky šetrný výrobek, „on se nechová ekologicky“; ekosystém, ekocentrum, ekoznačka. Přídavné jméno ekologický lze tak pochopit jako ohleduplný či šetrný k životnímu prostředí (angl. *environmentally friendly*, něm. *umweltfreundlich*) nebo i (trvale) udržitelný.

výsledcích vědeckého bádání ve Vesmíru. Přesto obraz celé planety nevidíme tak často jako zdi našeho obydlí. A co oči nevidí, to srdce nebolí. Obyvatelé uvažují možná v jiných měřítkách. Co je a není výhodné zakoupit pro svou domácnost? České rčení: „co je doma to se počítá.“ toho může být příkladem. Řešíme ekonomiku, hospodaření ve svých domácnostech, protože za obydlí jsme už zaplatili a zůstatek peněz je možné investovat do chodu domácnosti. Žít tedy znamená pracovat, vydělat peníze a utratit je nebo-li vhodně je investovat? Mimochodem v jakém smyslu se dnes používá zkratka „eko“, zkrácená forma řeckého slova oikos, ekologickém či spíše ekonomickém? Nebo ve smyslu ekologickém pro ekonomický účel, jako nálepka něčeho, co je vhodné, ve smyslu správné, ke koupi?

¹⁰ Řecká obec vznikala procesem synoikismos– spojování domů, rodin do celku, zvaného polis – nadrodové společnosti. Ekologická starostlivost – tedy péče o domovy, o náš společný domov = naši planetu Zemi, starost o dobro nového útvaru, založeného již nikoli na pokrevních příbuzenských vazbách. Jedná se tedy až o politickou záležitost.

¹¹ Má řecké slovo oikos, ještě jiné významy než dům, obydlí a domácnost? „Oikos značí domov, at' už přibýtek lidí či chrám nebo sídlo bohů, ba dokonce astrologický „dům“ nebo postavení planety.“ Moore dále pokračuje ve svém barvitěm vykreslování o slově oikos: „Jako posvátné slovo vztahující se na několik životních oblastí, oikos vypovídá o našem hledání domova, stavbě kostelů a chrámů a péči o ně, o astrologickém hledání nejplodnějšího uspořádání času a místa. Na té nejhlubší úrovni ekologie zahrnuje duchovní praxi vytváření lidského domova, což je ještě tajuplnější, nalézání domova pro duši.“ Moore, T., Návrat k okouzlení, Praha: Talpress, 1997, s.70

¹² Komárek píše v knize Dějiny biologického myšlení o častém používání termínu ekologie, ekologický ve významu blízkém pojmu „rituální očisty“ různých náboženství. Komárek dále upozorňuje na možné nebezpečí vníkaní myšlenkových proudů do biologických věd, tudíž i ekologie, coby původně vědy biologické: „Biologické disciplíny tím, že jednají s potencialitou pro nás vůbec nejdůležitější, tj. životem v jeho nejrozumnějších formách, jsou ze všech věd nejnáchylnější k propletení s politickými a náboženskými myšlenkovými systémy a nikdy od nich nejsou zcela a beze zbytku oddělitelné.“ Komárek, S., Dějiny biologického myšlení, Praha: Vesmír, 1997, s. 95-96 Potvrzuje pak tato citace jistou legitimitu uvažování o ekologii a jejím možném vnímání také jinak než biologické disciplíny, jak je možné spatřovat v etymologii slova oikos? Moore si o etymologii slova ekologie myslí toto: „Etymologie tohoto výrazu přesouvá naši pozornost pryč od vědy a soustředí jí na emoce a tajemno, náboženství a srdce.“ Potvrzuje Moore slova Komárka a vidí tak oba autoři určitý „posun“ od vědy v ekologii, který je zakotven již v etymologii slova oikos?

Environmentální - pojem odvozený z anglického slova *environmental* (vztahující se k životnímu prostředí, přesně „životně-prostředíový“), který mnohdy nahrazuje slovo ekologický. Z podobných důvodů se obor zabývající se životním prostředím jmenuje environmentalistika. Environmentalistika je nadoborová vědní disciplína, která v sobě zahrnuje i ekologii, zkoumající vztahy a zákonitosti ŽP jako celku a to nejen z pohledu věd přírodovědných, ale i věd společenských či jazykovědných. Braniš (2006) vysvětluje, že environmentální obory mají svoji vyhraněnou nomenklaturu, metody i obsah. Lze je rozdělit na tři hlavní směry, které se do určité míry v hraničních oblastech překrývají a doplňují nejen mezi sebou, ale i původně zavedenými obory a disciplínami. 3 směry environmentálních oborů: Environmentální věda – science – v duchu ekologie coby biologické disciplíny, zkoumá co se tam děje – principy a mechanismy ve složkách. Témata z okruhů přírodních věd zkoumající vztahy mezi organismy a ŽP. Environmentální inženýrství – technology - vymýšlí nápravné technologie. Hodnocení stávajících technologií (šetrnost, škodlivost...) a hledání technologií nových k ŽP příznivějších. Environmentální studia – studies – významná názorová různost, preferuje vlastní názor na věc, měkčí hypotézy, hodnotí vliv na zdraví člověka, hodnocení rizika, environmentální management, filosofie, sociologie, psychologie,... problémy ŽP z celostního pohledu nejen vědy jako celku, ale i z pohledu kultury, filosofie či etiky.¹³

(Trvale) udržitelný (angl. *sustainable*, něm. *nachhaltig*) je pojem často spojený s řešením problémů životního prostředí. Trvale udržitelný rozvoj je způsobem ekonomického růstu, který uvádí v soulad hospodářský a společenský pokrok se zachováním životního prostředí. Nebo podle definice v tzv. *Brundtland report*: „*Udržitelný rozvoj (...) uspokojuje potřeby současnosti bez ohrožování možností budoucích generací uspokojovat své vlastní potřeby*“

¹³ Kam lze zařadit EVVO? Lze EVVO vůbec někam zařadit? A nebo naopak patří do všech tří vyjmenovaných environmentálních oborů? Patří EVVO mezi třetí směr tedy environmentální obor Environmentální studia? Kdyby EVVO byla zařazena pouze do třetího směru tedy environmentálních studií, nebyla by přesto nucená se nějak dotýkat těch předchozích dvou směrů? V čem by pak takový dotyk byl spatřován? Nebo se potřebuje EVVO dotýkat všech tří environmentálních směrů? Nejsou pro EVVO nějakým způsobem potřebné všechny tři směry, i když se nemusí EVVO mezi ně členit? Nestojí tím pádem EVVO mimo tuto klasifikaci environmentálních směrů? Nikoli tak mimo, že by s nimi neměla nic společného, ba naopak? Potřebuje EVVO všechny tyto směry? Proč? Je tím důvodem proč EVVO potřebuje tyto směry to, že potřebuje informace vycházející z těchto tří environmentálních směrů? K čemu jsou informace důležité pro EVVO? Představují tyto informace „aktuality“ každodenního života lidí na světě? Vypovídají pak takové „aktuality“ o skutečném stavu světa? Představují tyto informace témata pro EVVO? Lze pak na jejich základě demonstrovat co je to udržitelnější způsob života ke kterému EVVO směřuje? Je tedy EVVO jednoznačně zařaditelná nebo není?

(Brundtland 1987)¹⁴. UR (TUR) je v České republice chápán ze zákona jako: „*takový rozvoj, který současné společnosti i budoucím generacím zachovává možnost uspokojovat jejich základní potřeby, a přitom nesnižuje rozmanitost přírody a zachovává přirozené funkce ekosystému*“¹⁵ Evropský parlament definuje udržitelný rozvoj jako „*zlepšování životní úrovně a blahobytu lidí v mezích kapacity ekosystémů při zachování přírodních hodnot a biologické rozmanitosti pro současné a příští generace.*“ Princip trvalé udržitelnosti tedy znamená užívat přírodní zdroje rozumně tak, abychom je nevyčerpali a nezpůsobili problémy lidem po nás a nebo v jiných částech světa. Život, ekonomie, chování a jednání lidí by se proto měly stát v co největší míře trvale udržitelné a člověk by se měl naučit tento princip uplatňovat v praktickém životě. Trvale udržitelný způsob života je zaměřen na hledání harmonie mezi člověkem a přírodou, mezi společností a jejím prostředím tak, abychom se co nejvíce přiblížili ideálům humanismu a úcty k životu a přírodě ve všech jejich formách, a to ve všech časových horizontech. Je to způsob života, který hledá rovnováhu mezi svobodami a právy každého jednotlivce a jeho odpovědností vůči jiným lidem i přírodě jako celku, a to včetně odpovědnosti vůči budoucím generacím. Měli bychom přijmout zásadu, že svoboda každého jednotlivce končí tam, kde začíná svoboda druhého, ale také tam, kde dochází k ničení přírody. Žijme tak, abychom při uspokojování svých potřeb neomezovali práva těch, co přijdou po nás. Začneme-li u sebe, můžeme pomoci celému lidstvu (Vavroušek, 1994). Udržitelnost znamená udržení základních podmínek pro život (Nátr, 2005). Z ekofeminismu je znám výraz udržitelné živobytí (sustainable livelihood)¹⁶.

Život - myšlenka života, pocit být živý jsou pojmy každým z nás dobře prožité, přitom však jedny z nejtěžších k pochopení. Uchopit život jako objekt vědeckého zkoumání, vyžadující přesnou definici. Jenomže definice pojmu život chybí ve slovníku Dictionary of Biology sestaveném renomovanými biology. A ani Webstrův¹⁷ a Oxfordský¹⁸ slovník jí neuvádějí, oba u původu slova „life“ odkazují na anglosaské „lif“. J. Lovelock při svém pátrání po tomto

¹⁴ „V prosinci 1983 ustanovilo Valné shromáždění OSN zvláštní Komisi pro životní prostředí a rozvoj. Komise byla nezávislou institucí mající vztah k jednotlivým vládám a k OSN, ale nebyla jimi řízena. Předsedkyní komise byla jmenována norská politička Gro Harlem Brundtlandová. Na posledním zasedání komise dne 27. února 1987 v Tokiu bylo vydáno prohlášení (tzv. Tokijské deklarace), které shrnuje výsledky práce komise ve zprávě „Naše společná budoucnost“ Výtah. Naše společná budoucnost. Zpráva mezinárodní komise OSN pro ŽP, IIED, 1987, ISBN 80 85368 -14 5

¹⁵ Zákon č. 17/1992 Sb. o životním prostředí

¹⁶ Rešl, O., Ekofeminismus, UJEP- FŽP, BP, 2007, s.33

¹⁷ „tu vlastnost živočichů a rostlin (končící smrtí a odlišující je od neživé hmoty), která jim umožňuje přijímat potravu, získávat energii, růst, ...“.

¹⁸ „Život je ta vlastnost, která odlišuje žijícího živočicha či rostlinu nebo žijící část organické tkáně od mrtvé či nežijící hmoty, souhrn funkčních aktivit, jimiž se tato vlastnost projevuje.“

pojmu se s ním setkal pouze v souvislosti se zavržením u filosoficky založeného N. W. Pirie v článku z roku 1937 „Nesmyslnost pojmů život a živý“. To může vysvětlit neochotu akademických biologů utrácet čas s něčím tak elementárním, jako je pojem život. Středověcí vzdělanci si zvolili za svůj jazyk latinu – život (life) bylo jedno z hrubých necivilizovaných slov, jimž bylo lepší se ve slušné společnosti vyhnout. Latinský ekvivalent slova *lif* – anima – nebyl rovněž moc nápomocen. Svým výrazem byl blízký slovu duše. Malá česká encyklopedie nabízí dvě definice - forma bytí hmoty, vznikající zákonitě za určitých podmínek jejího vývoje. Společná vlastnost všech organismů, jíž se živá hmota kvalitativně liší od hmoty neživé. Slovník filosofických pojmů – celek existence živočicha nebo člověka od narození do smrti. To, čím se vyznačují živé systémy či organismy: charakteristický tvar, látková výměna s okolím, schopnost rozmnožování, jistá míra citlivosti či vnímavosti a schopnost vývoje. (Sokol, 1998) Obecně se život vyznačuje postupným budováním těla a dospíváním každého jedince (ontogeneze), lokálním smíšením entropie na úkor okolí a pozvolným zvyšováním složitosti organismů v průběhu evoluce (fylogeneze). Pro správné pochopení důležitosti životního prostředí je velmi užitečné termodynamické chápání života jako na životním prostředí mnohostranně závislého jevu, jako kontrolovaného hoření či podoby toku energie. Člověk i další živočišné druhy získávají svou energii z atmosférického kyslíku reagujícího se sloučeninami bohatými vodíkem (získávanými z biomasy produkované vegetací a živočišnými druhy). Život jako hoření zahrnuje růst a udržování tvaru těla po relativně dlouhou dobu. Oproti hoření se život také reprodukuje a tím i vyvíjí.¹⁹

Výchova - z etymologického rozboru vyplývá, že děti je potřeba vychovávat stejně tak, jako je třeba je živit, pečovat o ně a podporovat jejich růst. Aneb řecky jednoslovně – *trefein*, resp. *trofé*. *Trefó* znamená nechávám růst, podporuji, živím, krmím, chovám, vychovávám a vzdělávám. *Trofé* pak je vychovávání, ošetřování, výživa, potrava. *Trofos* je vychovatel, pěstoun či chůva. Výchova by měla být nikdy neukončeným procesem...podobně jako nasycení sice tiší hlad, avšak nikdy nezruší základní odkázanost na potravu. Potřebujeme výchovu jako potřebujeme potravu. Vychovávám, ale nikdy nebude vychováno. (Michálek, 1996:13). Výchova nebo vzdělání²⁰, podle toho jak chceme překládat toto řecké slovo *paideia*.

¹⁹ Schneider, E., D., Sagan D. Into the cool: energy flow, thermodynamics, and life, London: The University of Chicago Press, Ltd., 2005

²⁰ V anglickém jazyce jsou pojmy výchova a vzdělávání spojeny; používá se slovo *education*. Vzdělávání lze zvláště označit i jako (*professional*) *training*. V německém jazyce je výchova *Erziehung*, vzdělávání spíše *Bildung* nebo *Ausbildung*, Osvěta je anglicky *awareness raising* = zvyšování povědomí - uvědomění, také *adult*

Výchova a vzdělání z hlediska péče, péče o duši (epimeleia peri té s psychés) je paideia touto péčí, jak jako základ její možnosti, tak jako její výsledek (Kratochvíl, 1995:28). V pedagogice se výchova většinou vymezuje jako záměrné utváření člověka, i když v tom hrají roli i celkové prostředí, ve kterém člověk (mladý i dospělý) vyrůstá (např. média, knihy, architekturu sídlišť). Pelikán považuje výchovu za proces záměrného působení na osobnost člověka s cílem dosáhnout pozitivních změn v jejím vývoji; jako proces záměrného a cílevědomého vytváření a ovlivňování podmínek umožňujících optimální rozvoj každého jedince v souladu s individuálními dispozicemi a stimulujičích jeho vlastní snahu stát se autentickou, vnitřně integrovanou a socializovanou osobností (J. Pelikán, 1995, Máchal, 2000, Jongepier, 2009). Výchova je soustavná pomoc na cestě k duchovní či tělesné vyspělosti člověka. Novověký racionalismus pochopil výchovu jako vzdělávání, tj. nabývání širších vědomostí a dovedností. Tím se však vytratilo to nejdůležitější, totiž osobní vztah mezi vychovatelem a dítětem, neboť „*výchova může být účinná jen je-li příkladem*“ (Gadamer). V současných společnostech je výchova jednak zařazováním do společnosti (socializace) a předáváním civilizačních dovedností, měla by však být především „*výchovou ke svobodě*“ (Patočka) (Sokol, 1998). Slovníkem pedagogů výchova znamená především působení starší generace na mladší, tento pojem zahrnuje jak proces, tak výsledek tohoto procesu, označuje činnosti, které vychovatelé vykonávají a záměry, které přitom sledují, avšak i působení, které děti zažívají. Výchova označuje vliv institucí, sociálních skupin nebo společnosti jako celku na dorůstající pokolení a tohoto pojmu se používá i při zkoumání vlivů, kterými působí na dítě příroda nebo svět vůbec. Výchova je podle Palouše (1987:74) obratem v lidském porozumění sobě samému a tím porozumění jsoucnu. Výchova je techné té s periagogés, onou událostí, která vytržením z všednodennosti zjevuje naší všednodennost jako takovou, a je tudíž odhalováním zakrytosti zakrytého, tajemností tajemného a nakonec subordinace preordinovaného. Smysl výchovy a vzdělávání spočívá tedy v tom, že každého mladého člověka je třeba poměrně dlouho vést, dotvářet a přivykat k tomu, co ho za několik let čeká, aby se dokázal postavit na vlastní nohy. To znamená, aby se dokázal postarat o sebe a své potomky, aby obstál ve své společnosti a aby případně dovedl převzít odpovědnost nejen za sebe, ale i za nějakou menší či větší lidskou skupinu. Bez toho všeho totiž lidé nemohou být (Palouš, 1991). Palouš zmiňuje určitou poplatnost teorie i praxe výchovy pragmatickým

education = výchova -vzdělávání dospělých. Obecněji se používá i *enlightenment* definováno jako výchova - vzdělávání (*education*) vedoucí k porozumění a rozšíření poznatků, znalostí, vědomostí (*knowledge*). Do němčiny lze slovo osvěta (spíše ve významu osvícenství) přeložit jako *Aufklärung*, popř. *Volksaufklärung*, či *Belehrung* nebo *Kultur*. Pro současný význam je lépe používat *Ausbreitung von Wissen und Bildung* = šíření vědění a vzdělání (Jongepier, 2009)

tlakům příslušného období (Palouš, 1987:11). Výchova umožňuje a podporuje pohyb, který může vést ven z katastrofy a krize (Palouš 1987:266). Výchova=vedení=edukace. Výchova je předpokladem pro to, aby se člověk stal člověkem (Michálek 1996:18). Člověk k tomu, aby se stal sám sebou, musí být vychován (Michálek, 1996:19). Výchova patří k lidskému životu tak neodmyslitelně, že o ní většinou ani nepřemýšlíme. Pohybujeme se už vždy v jistém předporozumění tomu, co je výchova. (Michálek, 1996:9-13) Smyslem výchovy podle Finka není prezentovat kánony a přehled hotových odpovědí na obtíže života. Ve výchově jde o vytvoření porozumění (Verständnis) a sebeporozumění (Selbstverständnis), která se projevují právě položením otázky. Porozumění je vyjádřeno otázkou, na niž je předchozí výklad odpovědí. Jen ten, kdo se ptá, ví o čem je řeč. Jen ten, kdo se ptá, je zaujat. Výchova tak není technika nejrychlejšího osvojování vědění a znalostí, ale lidský, pro Finka v duchu Heideggerovy terminologie, fundamentálně ontologický problém. Výchova je charakterizována odvahou položit otázku, co je bytí člověka. Ve výchově se především ptáme, jde nám totiž o podstatu vlastního bytí (Pelcová, 2001:148).

Vzdělávání - je možné definovat jako proces směřující primárně k rozvoji jedincových vědomostí (představy, pojmy, názvy), dovedností, návyků, schopností. Výsledkem je vzdělání. (Jongepier, 2009).

Osvěta – Slovo je odvozeno od slovesa osvětit (= způsobit, aby někdo pochopil, uvědomil si). Takto definovaná má osvěta blízko k výchově a vzdělávání. Historicky osvěta v době renesance (15.–16. století) vychází od skepse, zejména k autoritám a dogmatům. V 18. století bylo osvícenství významnou filozofií, které uctívalo a pěstovalo rozum a vědy a osvětové úsilí bylo podstatou národního obrození, které mělo vést ke svobodě a demokracii. Do osvěty spadala především činnost v oblasti kultury. Osvětovou činnost koordinoval v době 1905–1925 Svaz osvětový. Tento svaz sdružoval různé svazy, jednoty, matice, sdružení a spolky, které vykonávaly různými způsoby a v různých oborech osvětovou, kulturní a výchovnou činnost. Později se osvěta ztotožnila především s lidovou výchovou. Ve 20. století se osvěta zúžila na mimoškolskou činnost zaměřenou na zprostředkovávání informací i na změnu v chování oslovené veřejnosti v důsledku seznámení s těmito informacemi. Osvěta je dnes někdy spojená s jednostranným, neobjektivním informováním a působením na veřejnost, ve kterém osvěta je považovaná za frázi používanou lobbyistickými - nátlakovými skupinami k ospravedlnění určitých událostí a upozorňování veřejnosti na určité téma, ke kterému by se mělo přistupovat tak, jak si ta skupina přeje (Jongepier, 2009).

EVVO, ekologická výchova - pedagogické úsilí vedoucí k udržitelnějšímu způsobu obývání světa.²¹ A nezáleží na tom jestli je nazýváno ekologickou výchovou a vzděláváním, výchovou k trvale udržitelnému životu, environmentální osvětou, globální výchovou nebo třeba hledáním cesty k odpovědnějšímu člověčenství.²² Názory na nejvhodnější pojmenování se liší, jde však spíše o rozdíl v důrazech. V dokumentech přijímaných od konce devadesátých let se ustálil jako nejčastější termín „**environmentální vzdělávání, výchova a osvěta**“ (zkratkou **EVVO**), v běžné praxi nadále převládá „**ekologická výchova**“, živé jsou však i ostatní uvedené obměny. Podle Strejčkové (1998) jsou podstatné tři směry působení v rámci EVVO - poskytování informací (ekologická gramotnost), vztah k prostředí a zprostředkování dovedností, které umožní ekologicky přijatelný způsob života.

5. Historický vývoj EVVO

Etapy ve vývoji ekologické výchovy (podle I. Ritschelové, Politika životního prostředí, 2006). Nature education (výchova vztahu k přírodě) – spadá do období mezi válkami. Cílem je utvořit si vztah ke zvířatům, rostlinám, atd. Včetně úvah o tom, k čemu rostliny, zvířata potřebujeme. Conservation education (výchova k ochraně přírody) - objevuje se zhruba v 50. letech a jejím heslem je „Poznej a chraň!“. Učí poznávání zvířat, vztahu mezi nimi, nabádá ke sbírání odpadků, atd. Pollution education (výchova k potřebě čistého prostředí) - dominuje v 70. letech. Zabývá se naším vlivem na životní prostředí, tzn. tím, jak znečišťujeme přírodu a jak tomu zabránit. Environmental education (výchova k životnímu prostředí) – objevuje se v 80. letech a je upřednostňována dodnes. Jejím heslem je: „Mysli globálně, jednej lokálně!“. Zdůrazňuje osobní odpovědnost, vazby mezi místním a globálním, atd.

Braniš ve své přednášce na téma „Jak na environmentální vzdělávání?“, (2006) podává vývoj environmentálního vzdělávání a vyzdvihuje problémy světa v daném historickém období, přičemž končí přibližně rokem 2006. Braniš vůbec nemluví o ekologické výchově, ale pouze

²¹ Máchal, A., Průvodce praktickou ekologickou výchovou, Blansko: Reprocentrum, 2000, s. 14

²² Podle Kulicha pro výchovu a vzdělávání zaměřené na životním prostředí se v průběhu devadesátých let v ČR v praxi i v dokumentech objevuje postupně několik pojmenování: Obsahově je označována jako „**ekologická**“, od poloviny devadesátých let též jako „**environmentální**“ a blízké jsou i termíny „**pro udržitelný rozvoj**“ (zdůrazňující zaměření na vztah mezi rozvojem a životním prostředím) či „**k udržitelnému způsobu života**“. Rovněž název procesu se objevuje v různých podobách – nejprve „výchova“ (jako komplexní proces zahrnující i vzdělávání) či, „výchova a vzdělávání“ (v tomto či obráceném pořadí), posléze upřesňující „vzdělávání, výchova a osvěta“, někdy jen „vzdělávání“ (opět chápáné jako celkové pojmenování působení na znalostní, dovednostní i postojoovou stránku). www.cenia.cz

o environmentálním vzdělávání. Návrat k přírodě (konec 19. stol.), ochrana přírody (1.pol. 20. stol.), ochrana životního prostředí (2.pol. 20. stol.), udržitelný rozvoj (konec 20. stol.), globální problémy civilizace (poč. 21. stol.), chudoba, bezpečnost, střet civilizací, klimatické změny – globální oteplování.

5.1. Výchova k ochraně přírody

Máchal (2000:3) uvádí jako předobraz potřeby ekologické výchovy slova autora českého pojmu „lesní moudrost“ prof. Miloše Seiferta z jeho knihy „Přírodou a životem k čistému lidství“ (1920): *„je třeba naši městskou mládež, tolik blazeovanou, odvést do přírody, ale ne, aby se tam kuchařilo, stavěly stany a znepokojovali obyvatelé, ale aby se naučili hoši dívat, přemýšlet a milovat její krásy a záhady. Ne přírodu považovat za dekoraci a kulisy lidských zábav, ale za předmět studia a přemýšlení a sebe za jedinou složku nepodstatnou.“*. Je až zarážející jak moc je tento text stále aktuální.

Kořeny ekologické výchovy nacházíme již v období první republiky (1918 – 1938), kdy se skupiny nadšených a obětavých jedinců orientovaly na ochranu přírody (Horká, 1994:12). Všeobecný záměr rozvíjet vztah k přírodě se v té době objevuje zejména v rámci některých vyučovacích předmětů (vlastivěda, prvouka, občanská výchova) (Přívratský, 2008:175). Otázka péče o přírodu byla spojována s ochranou lesa, zejména ve vlastivědě. Vzdělaný člověk chrání les a jeho tvorstva, poznává zákonitosti vývoje v přírodě a projevuje láskyplný vztah k přírodě (podle A. Votavy, 1931:30-31 in Horká, 1994:12). O. Kriebel (1930:282-283) používá pojem „**ekologická pozorování**“, která se vztahují na blízké biotopy České republiky (v blízkém lese, v lomu, na louce, na stráni u lesa, v sadu apod.). Děti jsou nabádány k „lidskému chování ke zvířatům, k projevu soucitu k nim“ (Horká, 1994:12) Jedná se však spíše o metody práce s dětmi, kterými obohacovali výuku osvícení pedagogové. Toto pojetí je evolučním stupněm pozdějšího prosazování komplexní ochrany přírody, která postupně zahrnovala nejen živé organismy, ale i jejich prostředí. Celkově lze konstatovat, že snaha o ochranu přírody a výchovu k ní, je spíše prací a tendencí jednotlivých pracovníků, než státu. I když již v roce 1918 se ministerstvo školství a národní osvěty začalo starat i o přírodní památky. O rok později byl zřízen lektorát ochrany přírody na Karlově Universitě v Praze, v roce 1920 i na fakultě zemědělského a lesního inženýrství Českého vysokého učení technického v Praze. Jednotliví pracovníci těchto institucí se věnovali ochraně přírody a výchově k ní (Jongepier, 2009:20).

Za okupace měla česká ochrana přírody situaci velmi svízelnou a nakonec byli její pracovníci vesměs “nasazeni” na jiná pracoviště (cena).

Nový rozmach ochrany přírody a myšlenek s ní spojených nastal po skončení druhé světové války. V roce 1946 začal vycházet **věstník státní péče o ochranu přírody a krajiny** “**Ochrana přírody**”, který se od roku 1952 začal systematictěji zabývat také otázkami výchovy k ochraně přírody. Sít’ čestných funkcionářů “konzervátorů státní péče o ochranu přírody a krajiny” byla nově vybudována a rozšířena o “zpravodaje ochrany přírody”. Úkolem konzervátorů bylo mj. provádění všestranné propagace ochrany přírody. Bylo zřízeno také několik stanic ochrany přírody (cena).

Osvěta v oblasti ochrany přírody byla kromě literatury prováděna i filmy a diafilmy, putovními výstavami, nálepkami na krabičkách zápalek a poštovními známkami. Od konce 50. let minulého století přispěl k osvětě i časopis ‘ABC mladých techniků a přírodovědců’ nebo akce pro mládež „**Hlídky ochránců přírody**“ (HOP) vyhlášená Janem Čerovským (1959). V roce 1958 vznikla také první dobrovolnická organizace věnující se ochraně přírody a výchově k ní, **Sbor ochrany přírody** při Společnosti Národního muzea v Praze. Jeho pokračovatelem byl od roku 1969 **TIS**²³, Svaz pro ochranu přírody a krajiny v ČSSR. Ekologická výchova byla v té době tedy většinou schovaná v ochraně přírody, v 60. letech se začalo však i uvědoměle mluvit o „výchově k ochraně přírody“, především Jan Čerovský a Eva Olšanská (J. Čerovský, 1970, Jongepier, 2009). Výchovou k ochraně přírody rozumí Jan Čerovský „*nejen seznamování s nejvládnějšími odbornými principy této disciplíny, ale vůbec veškeré poznávání přírody ve smyslu základní biologické složky životního prostředí člověka a společnosti, vedené v duchu správného nakládání s ní.*“ (Máchal, 2000:3).

Počáteční etapu 60. let rovněž charakterizovaly výhradně dobrovolné iniciativy nadšených jedinců, kteří pracovali s dětmi a mládeží v oblasti ochrany přírody (např. zakládali přírodní rezervace, ochránářské tábory, hlídky ochrany přírody, apod.) Výchova k ochraně přírody pronikala do škol z mimoškolní sféry nejdříve na úrovni zájmových kroužků a nepovinných forem výuky. Ve školních osnovách je chápána jako každé správně vedené poznávání přírody spojené s využitím citových momentů a aktivní činností (J. Čerovský, 1966:128 in Horká,

²³ Proslulé heslo Tisu „Poznej a chraň“ bylo naplňováno podle následujících pravidel – desaterem ochránářských zásad: 1. Uč se přírodu znát a rozumět jejím zákonům. 2. Chovej se v přírodě tiše a nenápadně. 3. Chod’ co nejvíc pěšky. 4. Raduj se z přírodních krás, ale nenič je. 5. Buď přítelem všech živočichů. 6. Střež čistotu vody, pečuj o prameny a studánky. 7. S ohněm zacházej opatrně, aby se ti nevymkl z ruky. 8. Pečuj o čistotu přírodního prostředí kolem sebe. 9. Táboř jen tam, kde to není zakázáno. 10. Využij každé příležitosti, abys pro přírodu vykonal něco prospěšného. (Máchal 2000:4)

1994:13). Zpočátku byla výchova k ochraně přírody zaměřena na ochranu vzácných a ohrožených částí krajiny, rostlin, živočichů. Od 60. let se postupně orientuje na komplexní výchovu k ochraně živých organismů i jejich prostředí. Zabývá se poznáváním živé a neživé přírody. Usiluje o ochranu původní fauny a flóry, o ochranu vzácných biotopů.

Koncem šedesátých let znovu začal vycházet **časopis Tramp**, jehož pravidelnou ochránářskou rubriku redigovala prof. Eva Olšanská pod názvem „Pod snítkou tisů“, kde podávala čtenářům náměty a možnosti, jak chránit přírodu, a nepovažovat ji jen jako kulisu víkendů v lese a u vody. TZV: „Tisinka“ za dobrý skutek pro přírodu byla účinnou motivací mnoha klubů mladých ochránců přírody, které byly obesílány zpravodajem „Veverka Terka“, který rovněž řídila Eva Olšanská (Máchal, 2000:4).

O ochránářské výchově v USA se zajímavě rozepisuje Aldo Leopold²⁴ (1995) americký lesník, autor Etiky země, kritizuje současnou, v jeho pojetí ochránářskou výchovu, která se podle něj nezmiňuje o žádných povinnostech k zemi za a nad hranice těch, které nám ukládá snaha o zisk. Celkový výsledek je ten, že máme více vzdělávání a méně půdy, méně zdravých lesů a hodně záplav. I přes takřka sto let osvěty a výuky ochránářství pokračuje šnečím tempem a pokrok spočívá z větší části v řečnění na schůzích a naříkavých článcích. Stále děláme dva kroky vpřed a tři kroky zpátky. Obvyklá odpověď na tento problém je „více ochránářské výchovy“. Leopold zdůrazňuje důležitost volné přírody, jež právě dnes získává neočekávaný význam jako laboratoř pro studium zdraví krajiny²⁵. Potřebujeme divokou oblast pro srovnání s oblastí nemocnou. Přičemž nesmíme zapomenout na to, že volná příroda je zdroj, který se může zmenšovat, ale nemůže růst. Schopnost vidět kulturní hodnotu volné přírody se v konečném důsledku, při důkladném zkoumání, stává otázkou intelektuální pokory. Péče o ochranu krajiny je stav souladu mezi člověkem a krajinou. Leopold si stěžuje, že důkazy k ochraně musejí být ekonomického rázu, aby byly platné. Etická povinnost ze strany soukromého vlastníka je jediným viditelným řešením situace. Etika, která by podporovala a vedla náš ekonomický vztah k zemi, předpokládá existenci nějakého pomyslného obrazu země jako biotického mechanismu. Eticky se můžeme chovat jen k něčemu, co můžeme vidět, cítit, milovat, čemu můžeme rozumět či věřit. Obraz často používaný v ochránářském vzdělávání je „přírodní rovnováha“. Tento obraz o fungování mechanismu krajiny však selhává. A mnohem lepší je obraz z ekologie a sice biotická pyramida. Země jako koloběh energie hovoří o třech základních postřezích, kdy Země není jen půda, původní živočichové a rostliny udržovaly koloběh energie otevřený, jiné druhy to

²⁴ Ve své knize Obrázky z chatrče a rozmanité poznámky (Sand County Almanach, Abies, 1995).

²⁵ Nejdůležitějším rysem organismu je jeho schopnost sám sebe obnovovat – tedy zdraví.

mechanismu krajiny však selhává. A mnohem lepší je obraz z ekologie a sice biotická pyramida. Země jako koloběh energie hovoří o třech základních postřezích, kdy Země není jen půda, původní živočichové a rostliny udržovaly koloběh energie otevřený, jiné druhy to někdy nedělají, člověkem způsobené změny jsou jiného řádu než evoluční změny a mají dalekosáhlejší následky, než jsme momentálně schopní vidět či chápat. Z toho vyúsťují dvě otázky: Může se země sama přizpůsobit novému řádu věcí? Dají se požadované změny nastolit s menším násilím? Smíšené poznatky z dějin a z ekologie se zdají podporovat jeden obecný závěr: čím méně násilné jsou člověkem způsobené změny, tím větší je naděje na úspěšné přizpůsobení se pyramidy. Násilnost změn pak závisí na hustotě osídlení – čím větší hustota, tím náhlejší a násilnější změny. Ekologie nezná žádnou hustotu, která by neznala své omezení. Ať již je vztah mezi člověkem a krajinou jakýkoliv, je nepravděpodobné, že již dnes známe všechny jeho složky. Leopold jako východisko definuje tzv. Etiku země, která podle něj odráží existenci ekologického vědomí, a to zas odráží přesvědčení o odpovědnosti jednotlivce na zdraví země. Ochránářství je náš pokus uchovat zemi zdravou, což znamená uchovat schopnost sama sebe obnovovat. A porozumět tomuto procesu. Snad nejvýznamnější překážkou ve vývoji etiky země je to, že náš vzdělávací a ekonomický systém směřuje spíše od než k intenzivnímu uvědomování si země. Opravdu moderní člověk je oddělen od země mnoha prostředníky a nespočetným množstvím fyzických pomůcek. Nemá k ní žádný zásadní vztah - pro něj je to místo mezi městy, kde roste úroda. Krátce řečeno krajina je něco z čeho člověk tzv. vyrostl. Jednou z nutných podmínek ekologického porozumění zemi je porozumění ekologii, a to se rozhodně nekryje se „vzděláním“. Ve skutečnosti se zdá, že velká část vyššího vzdělání se schválně ekologii vyhýbá. Rozumění ekologii nemusí nutně začínat v kurzech nesoucích ekologické názvy. Může se stejně tak dobře skrývat pod kurzy zeměpisu, botaniky, agronomie, dějepisu či ekonomie. Základní kámen, kterým musí být pohnuto, aby proces vývoje etiky začal, je nutné přestat pojímat rozumné užívání země jako ekonomický problém. Zkoumejte každý problém z hlediska toho, co je eticky a esteticky správné, stejně jako z hlediska toho, co je ekonomicky výhodné. Určitá věc je správná když směřuje k zachování celistvosti, stability a krásy biotického společenství. Směřuje-li jinam, je špatná. Celkem vzato, náš nynější problém spočívá v přístupu k věci a jejím uskutečňování.²⁶

²⁶ Což potvrzuje i Horká (1995), podle které ekologická výchova směřuje k ekologické kultuře osobnosti jako určitému souhrnu poznatků, přesvědčení a hodnot, umožňujících člověku chovat se a jednat v souladu s požadavky šetrného vztahu k přírodě. Osvojit si ekologickou kulturu podle Horké (1995:9) znamená poznávat obecné zákonitosti vývoje přírody a společnosti, chápat jejich vzájemnou souvislost, uvědomit si hodnotu přírody a být přesvědčen o nutnosti harmonie ve vztazích člověka k člověku a člověka k přírodě. Člověk by měl poznat meze možných zásahů do přírody, náročnost výroby spotřebních předmětů, možnosti jejich recyklace, dále pak skutečné životní potřeby, včetně důsledků plýtvání (Horká, 1995:11). Jako nezbytné se jeví uvědomit si

5.2. Výchova k péči o životní prostředí

S rozvojem poznání, že spolu s přírodou je ohrožen i sám člověk, se počátkem 70.let dostává do popředí šířeji pojatá **výchova k ochraně a tvorbě životního prostředí** čili výchova k péči o životní prostředí (životní prostředí zahrnuje složku přírodní, kulturní a sociální ve vzájemné interakci). Tuto skutečnost je třeba zdůraznit, neboť příroda je velmi často zjednodušeně považována za objekt a člověk a společnost jsou chápáni jen jako subjekt tohoto procesu. Komplexní a systémový přístup k problematice životního prostředí však vyžaduje brát v úvahu i člověka a jeho sociální a kulturní prostředí, včetně vztahů mezi lidmi, závislými ve značné míře na existující společenské atmosféře. S proměnou společenského poznání se tedy i ve výchově mění chápání pojmu „životní prostředí“. Ze simplifikovaného pojetí dřívějšího je dnes spojováno široce a komplexně přírodní se sociálním, „hluboce etické se široce estetickým, kde v jednotě vystupuje pocit ohrožení s láskou k životu“ (Šamšula, 1984:135 in Horká, 1994:14)

Začala se rozvíjet široká výchovně vzdělávací činnost v severoamerických národních parcích, nejprve a dlouho pod heslem interpretace – výklad přírodních hodnot (Čeřovský – Záveský, 1989 in Máchal, 2000:6)

Ochránci přírody poznali, že musí veřejnost přesvědčit o smyslu svého snažení. Část pedagogů jim vyšla vstříc, a tak se například poznávání přírody a výchova k její praktické ochraně staly významnou náplní dětských organizací zejména skautských a pionýrských (Čeřovský – Záveský, 1989 in Máchal, 2000:6). Avšak začátkem sedmdesátých let přichází období normalizačního temna, které přináší ukončení činnosti Junáka. Čímž se však posílila členská základna Dobrovolné ochrany přírody. TIS se stal pospolitým útočištěm ochránářsky smýšlejících lidí. Vnější podmínky se však rychle zhoršovaly. Po dlouhotrvajícím nátlaku se nomenklaturním vládcům podařilo donutit představitele TISu k rozpuštění organizace a tím pádem ukončení činnosti. Vznikl **Český svaz ochránců přírody** (ČSOP) (Máchal, 2000:7).

Ve světě byla 60. – 70. léta obdobím narůstajícího znepokojení ze zásahů do životního prostředí. K vážnějšímu znečišťování vedla především industrializace souběžně s rychlejším nárůstem lidské populace, činil přes 10 % za 5 let (mezi 1960 a 1975 vzrostl z 2,9 na 4,1

individuální a kulturní normy a získat představy o tom, co se v dané společnosti považuje za běžné a žádoucí vzhledem k prostředí. Jedná se o otázky ekologické etiky a kultury, respektive kulturní konvence, která určuje, co je v souladu s prostředím a co prostředí škodí.

miliardy). V důsledku spalování uhlí v průmyslu a v domácnostech v roce 1952 v Londýně vznikla katastrofická směs mlhy a kouře, tzv. **smog**, při níž zahynuly více než 4000 lidí. **Kyselý déšť** byl již roku 1852 objeven v tehdejší anglickém centru průmyslové revoluce Manchesteru, ale teprve v roce 1970 se o tento fenomén začali zajímat vědci²², kteří následně po celé Evropě zjišťovali rozsáhlé škody, zejména na lesních porostech, budovách a památkách, ve Švédsku i v okyselených jezerech (Jongepier, 2009).

Ekologické hnutí²⁷ vzniká v roce 1962 po zveřejnění studie s titulem *Silent Spring* (česky „Tiché jaro“ nebo „Mlčící jaro“ americké biologky Rachel Carsonové o drastických dopadech používání chemikálií v zemědělství. Konkrétně o rizicích velkoplošné aplikace jedovatých pesticidů na bázi DDT bez dostatečných znalostí o jeho vlivech na životní prostředí. Carsonová vysvětluje jednostranný pohled člověka a přiznává možnost narušení některých vazeb, zároveň doporučuje způsob, kterým by to měl člověk udělat: *„Někdy není vyhnutí a určité vazby musíme narušit. Měli bychom to však činit uvážlivě a s plným vědomím, že toto narušení může mít svoje důsledky mnohem později a na místech hodně vzdálených.“*²⁸ Carsonová se dál ptá: *„Kdo rozhodl - kdo má právo rozhodnout - za nesčetná množství lidí, na jejichž názor se nikdo neptal, že nejvyšší hodnotou je svět bez hmyzu, i kdyby to měl být sterilní svět neozdobený křídlem ptáka za letu? To rozhodnutí autoritářsky přijal ten, jemuž byla dočasně přidělena moc. On to rozhodnutí udělal v okamžiku nepozornosti milionů, pro něž význam krásy a uspořádaného světa přírody je stále hluboký a imperativní.“*²⁹ Lubomír Nátr dílo Carsonové charakterizuje takto: „Jedná se o jednu z prvních a mimořádně podnětných publikací varujících lidstvo před možnou katastrofou v důsledku stále arogantnějšího vyčleňování člověka z přírody.“³⁰ Nátr (2006) dále cituje Watsona 2002: *„Odkaz Rachel Carsonové není prvořadě významný pro hodnocení škodlivých účinků pesticidů. Důležitější je to, že probudila uvědomování si přírodních zákonů. Ona změnila způsob jakým nyní přírodu vnímáme. Dnes už víme, že jsme součástí přírody, kterou nemůžeme ničit, aniž by nás tato posléze kousla.“*³¹ Tato legendární kniha skutečně

²⁷ V knize Texty z morální ekologie je napsáno, že: „vlastní ekologické hnutí vděčí za svůj vznik a náboj energie především Rachel Carsonové“.

²⁸ Carson, R., *Silent spring*, London: Hamish Hamilton, 1962. Otázka zní zda-li umíme zasahovat do přírody uvážlivě?

²⁹ Carson, R., *Silent spring*, London: Hamish Hamilton, 1962

³⁰ Nátr, L., *Rozvoj trvale neudržitelný*, Praha: Karolinum, 2006, s. 41

³¹ Nátr, L., *Rozvoj trvale neudržitelný*, Praha: Karolinum, 2006, s. 40 tato citace je z článku, který měl nadpis: *„Před 40 roky Rachel Carsonová svým Mlčícím jarem navždy změnila náš pohled na naše prostředí“* Nátr to komentuje: „Není tedy divu, že mnozí pamětníci tehdejšího rozruchu mluví o doslovném šoku vyvolaném v tehdejší poklidné sebe-sředné důvěře člověka ve všemohoucnost nových technologií. V současné době po desetiletích vědeckých prací i zájmových aktivit ve prospěch udržení rovnováhy v přírodě, čteme tuto knihu

znamenal zásadní změnu v nazírání na problémy ochrany přírody a životního prostředí. Český překlad ukázky z této knihy se podařilo vpašovat do zpravodaje TISu jehož duší byl v té době (1969) Otakar Leiský (Máchal, 2000:6). Diskuze, která následovala po vydání knihy, podpořila první legislativní kroky k omezení používání pesticidů v USA (Přívratský, 2008:176) Začátek ekologického (environmentálního) hnutí se však většinou datuje do následného znepokojení veřejnosti, které vedlo v roce 1970 k založení Agentury pro ochranu životního prostředí Spojených států (*United States Environmental Protection Agency* – EPA). Kniha také odstartovala všeobecný zájem veřejnosti o např. znečišťování ovzduší nebo katastrofy s ropnými tankery na moři, jehož důsledkem ve Spojených státech Ameriky a v Evropě vznikly nové akční, nátlakové skupiny, jako Green-peace nebo Přátelé Země (*Friends of the Earth*) (Jongepier, 2009).

Stále se zhoršující životní prostředí v mnoha oblastech světa vedlo v roce 1968 řadu významných osobností ze všech pěti kontinentů, reprezentujících vědu, průmysl, ekonomii i některé vládní činitele k vytvoření tzv. **Římského klubu**. Členové tohoto klubu jako jednu z prvních velkých akcí zorganizovali ve spolupráci s *Technologickým institutem v Massachusetts (USA)* hodnocení dosavadního vývoje světa a vypracování prognózy do roku 2100. Sledovali 5 hlavních faktorů, majících největší vliv na životní prostředí: počet obyvatelstva, objem průmyslové a zemědělské produkce, čerpání surovin a znečištění prostředí.³² Výsledky studie byly publikovány knižně jako první zpráva Římského klubu z roku 1972 nazvaná „**Meze růstu**“ (Meadows, D. H.-Meadows, D.L.- Randers, J. - Behrens, W.W.: *The Limits to Growth*, New York, Universe Book 1972). Poprvé jsou vyřčeny jasné argumenty proti nekontrolované spotřebě surovin a produkci odpadů v souvislosti s rostoucí světovou populací. Dokládají v ní, že tempo využívání každého přírodního zdroje včetně prostoru roste exponenciálně. Světová populace, průměrná spotřeba na hlavu a kterákoliv z látek znečišťujících prostředí rostou také exponenciálně. I když horní hranice čerpání zdrojů, industrializace a celkového znečištění prostředí nejsou přesně známy, je zcela zřejmé,

spíše s jistou nostalgií. Ale stále se jedná o jeden z nejvýznamnějších základních kamenů stavby, která má člověka opětovně vrátit k pokornému vztahu k přírodě, k jejím nenahraditelným podmínkám umožňujícím i život člověka a také k jejím estetickým projevům.“

³² Příslušné údaje zpracovali ve třech různých variantách:

- první představovala prolongaci současných trendů vývoje
- druhá předpokládala pomalejší růst obyvatelstva a menší čerpání surovin a produkce odpadů
- třetí byla založena na tzv. *nulovém růstu obyvatelstva* a značně omezeném čerpání surovin a produkce odpadů.

Podle získaných výsledků by mělo v prvním případě dojít ke zhroucení lidské civilizace již po roce 2050, druhá varianta by sice umožňovala přežití, ale za cenu značného zhoršení životních podmínek a teprve poslední by dávala příznivé vyhlídky do budoucna.

že země má omezené schopnosti odolávat všem účinkům exponenciálního růstu. Ve skutečnosti v mnoha lokálních prostředích byly již meze překročeny. Jestliže se máme přizpůsobit omezenému růstu v konečném světě, musíme podle autorů studie učinit dvě věci: zastavit exponenciální růst populace a exponenciální růst spotřeby na hlavu. Jen to může zastavit rostoucí znečišťování a vyčerpávání zdrojů. Jestliže taková omezení nebudou prosazena, nastane tragédie přírody jako „tragédie společného majetku“, při níž špatně zaměřený osobní nebo skupinový zájem vede každého z nás k takovému zvětšování osobního vlastnictví a tempa spotřeby, kdy všichni ztrácíme, protože účinky naší osobní spotřeby v úhrnu překračují kapacitu „společného majetku“. Z toho plyne, že současná racionální strategie každého jednotlivce – získat co nejvíce z konečného bohatství země – je společensky nezodpovědná, protože přispívá k budoucí pohromě všech. Tragédie společného majetku spočívá v tom, že ačkoliv její výsledek je dlouho předem dokonale předvídatelný, nikdo zatím nečiní nic podstatného, aby byla tato společná pohroma odvrácena. Studie „Meze růstu“ vyvolala velkou odezvu, ale současně i rozporné názory – kladné i záporné. Přes ostré kritiky i některé nevyhnutelné nedostatky však dosáhla svého hlavního účelu – lidé se začali zajímat o problematiku růstu populace, o globální ekonomický růst, o čerpání přírodních zdrojů a hlavně o kvalitu životního prostředí (Zahálka, Marková, 2006). Kniha byla přeložena do 30 jazyků a jejím obsahem se zabývali odborníci i politici po celém světě (Přívratský, 2008:176). V českém překladu se díky Bedřichu Moldánovi objevila začátkem 80. let., ve sborníku ze seminářů pořádaných Ekologickou sekcí při Biologické společnosti ČSAV. Právě Ekologická sekce se koncem roku 1983 proslavila historicky první zprávou o stavu životního prostředí v ČSSR, která byla roku 1984 vysílána na Hlasu Ameriky i ve Svobodné Evropě. Ze zprávy jasně vyplynulo, že naše země patří mezi nejzdevastovanější státy Evropy (Vaněk, 1996:66-70), (Máchal, 2000:4). Meze růstu se staly příležitostí ke zřetelnějšímu dohlédnutí důsledků ranně novověkého vykročení cestou karteziánského antropocentrismu, které se posléze projevovalo neustále se zvyšujícím úsilím o ovládnutí přírody a kvantitativní ekonomický růst. Před publikováním Meze růstu málokoho napadlo uvažovat o směřování lidské kultury a civilizace (Máchal, 2000:5).

Od 70. let se dostává výchově k péči o životní prostředí více prestiže pod vlivem mezinárodních jednání. Rozhodujícím mezníkem se stala **první konference o životním prostředí zorganizovaná OSN ve Stockholmu** v r. 1972. V mnoha zemích byly postupně zřízeny funkce ministrů životního prostředí, byly vypracovány oficiální projekty na ochranu životního prostředí a tato činnost se postupně dostávala i do legislativního procesu. V širší

míře se problematikou životního prostředí začali zabývat ekonomové. Na základě příslušných poznatků byly přijímány první zásady ekologické politiky, např. zásada podle níž znečišťovatel musí za znečištění životního prostředí platit. V důsledku ropné krize ze sedmdesátých let, která dala výrazný signál omezenosti surovin, se také začala věnovat větší pozornost hodnocení a oceňování přírodních zdrojů, jejich čerpání a využívání. (Zahálka, Marková, 2006) Rovněž zde došlo k načrtnutí problémů nerovného vývoje rozvojových a vysoce rozvinutých zemí. Konference se stala i prvním impulsem k zavedení soustavné ekologické výchovy na mezinárodní úrovni (Jongepier, 2009). Byl zde ustaven mezinárodní výchovný program interdisciplinární školní a mimoškolní výchovy k péči o životní prostředí, jež by zahrnoval všechny stupně škol a byl by přístupný všem občanům (Horká, 1994:14).

Po doporučeních této konference se konala v následujících letech řada jednání o ekologické výchově po celém světě, která vyvrcholila **Mezinárodním seminářem (workshopem) o ekologické výchově v Bělehradu** (*International Workshop on Environmental Education* (1975). Výstupem tohoto semináře byla Bělehradská charta (*The Belgrade Charter*), která vyzývá k vymýcení základní příčiny chudoby, hladu, negramotnosti, znečištění, vykořisťování a nadvlády. Také vyžaduje, aby ekonomický růst nijak nezhoršoval životní prostředí a životní podmínky občanů, konkrétně volá po využívání odpadů k produktivním účelům. Bělehradský seminář také vedl k tomu, že organizace UNESCO (Organizace OSN pro výchovu, vědu a kulturu) a UNEP (*United Nations Environment Programme* – Program OSN na ochranu životního prostředí) zahájily Mezinárodní program ekologické výchovy (*International Environmental Education Programme* – IEEP).³³ Bělehradský seminář doporučil mj. organizovat velkou mezinárodní konferenci o ekologické výchově, určenou pro vysoké představitele zodpovědné za výchovu a vzdělávání.

Tento úkol splnilo UNESCO a UNEP **Mezivládní konferencí o ekologické výchově** (*Intergovernmental Conference on Environmental Education*) v **Tbilisi** v roce 1977. Z této konference vyšla doporučení směrem k jednotlivým účastnickým členským státům OSN schválit národní politiku propagující ekologickou výchovu. (Jongepier, 2009) Tbiliská konference vymezila výchovu jako proces, ve kterém si jedinec i společnost uvědomují prostředí a jeho biologické, fyzikální a sociálně-kulturní komponenty a osvojí si poznatky,

³³ Obsah programu je na internetu (<http://unesdoc.unesco.org/images/0001/000161/016188eb.pdf>).

hodnoty, schopnosti, dovednosti a vůli individuálně i společensky přispívat k řešení současných i budoucích problémů prostředí (Horká, 1994:14).

Významným počinem bylo vyhlášení roku 1974 „**Rokem tvorby a ochrany životního prostředí**“. Cílem byla snaha o koordinaci a sjednocení poměrně nejednotně vytvářených dětských a mládežnických organizací v oblasti životního prostředí ([www.cenia](http://www.cenia.cz)).

Byla zde snaha také o vzbuzení zájmu nejširších vrstev mladé generace o tuto problematiku. Tato akce vešla do všeobecné známosti jako akce „Brontosaurus“, která se později stala trvalou činností **Hnutí Brontosaurus** a později i Asociace Brontosaurus, které založil v roce 1974 redaktor časopisu Mladý svět Josef Velek. Vznik Hnutí Brontosaurus bylo iniciované z kampaně vědeckými pracovníky Ústavu krajinné ekologie ČSAV jako relativně samostatné hnutí uvnitř SSM (Máchal, 2000:8).

Festival filmů o životním prostředí **Ekofilm** se každoročně konal v Ostravě už od roku 1974 a byl doplňován řadou polemických diskusí.

Přehlídka amatérských filmů o přírodě, památkách a životním prostředí **Týká se to také tebe** (TSTT) vznikla v Uherském Hradišti a stala se příležitostí, kde se scházeli podobně „zeleně“ smýšlející lidé z celé republiky.

V roce 1978 byl založen časopis Nika nezávislé ochránářské periodikum (Máchal, 2000:7).

Deset let před listopadovou revolucí 1989, tedy v roce 1979 vznikla Prázdninová škola Lipnice, jejímž posláním je podle Oty Holce výchova pro život – rozvíjení sociálních dovedností, výchova ke zdravému životnímu stylu a aktivnímu občanství, globální výchovy. Základním vzdělávacím prostředkem jsou zážitky a vlastní zkušenosti získávané hrou, mnohdy však za velmi náročných okolností (Máchal, 2000:8-9).

Nesporný význam na utváření odborných i lidských postojů ve prospěch životního prostředí měl také samizdatový **Ekologický bulletin** vydávaný v osmdesátých letech, jehož šéfredaktorem byl řadu let Ivan Dejmal (Máchal, 2000:5).

Otázky výchovy se začaly začleňovat do programů pedagogického výzkumu, pracovišť státní správy, některých škol a odborných pracovišť státní ochrany přírody, např. od r. 1975 byl řešen vědeckovýzkumný úkol s názvem výchova k péči o životní prostředí na školách všech stupňů a typů“, jehož koordinátorkou byla Danuše Kvasničková. V návaznosti na mezinárodní jednání byly přijaty četné dokumenty: Zásady výchovy k péči o životní prostředí, jako součást usnesení vlády ČSR č. 86 – 1977, Doporučení k problémům ekologického vzdělávání ve středních a vysokých školách -1983, Světová charta ochrany přírody – 1982, Odvětvová koncepce péče o životní prostředí do roku 2000 v Československu, včetně koncepce a realizačního programu výchovy – 1986 (Horká, 1994:15). Naplňování jejich cílů však bylo

velmi pomalé a neúplné vzhledem k protichůdným prioritám socialistické vlády (Přívratký, 2008:176).

V roce 1975 byl ředitelům škol poskytnut metodický materiál, který pomohl zařadit 5 hlavních témat do výuky: člověk a příroda, přírodní zdroje, rostliny a živočichové, lesy a zeleň v krajině, ochrana přírody a její význam. Překvapivým výsledkem byla velká iniciativa mládeže v ochraně životního prostředí (cenia).

Výchova k péči o životní prostředí byla definována jako „proces, který má umožnit poznání, pochopení a zhodnocení vztahů v prostředí i vzájemných vztahů člověka a jeho životního prostředí a má vést k vytvoření takových znalostí, dovedností, schopností a postojů při rozhodování a jednání člověka, jakých je (a bude) třeba pro vytváření vhodných podmínek pro zdravou existenci a harmonický rozvoj jednotlivců, společenských skupin i celé lidské společnosti“ (Kvasničková, 1984). Máchal této definici vytýká výrazný antropocentrický rozměr, ale jinak jí nelze upřít značnou pokrokovost (Máchal, 2000:6).

Od poloviny osmdesátých let je v Brně vydávána **Veronica** - kultivovaný ochránářský časopis, který se dodnes důsledně zabývá propojováním slovesného a výtvarného umění s ochranou přírody (Máchal, 2000:7).

5.3. Ekologická výchova

V roce 1985 zavedla Danuše Kvasničková nový, kratší pojem „ekologická výchova“ (Máchal, 2000:4). „... je lépe zřejmé, že se jedná o výchovu zdůrazňující všestranné poznávání a respektování zákonitostí ve vztazích člověka a prostředí na globální úrovni a biosféry“ (www.cenia).

Mezinárodní kongres (Moskva 1987), opět organizovaný UNESCO a UNEP, se zaměřil více na konkrétní akci. Výsledky diskuze vyústily v Mezinárodní strategii pro akci v oblasti ekologické výchovy a vzdělávání pro 90. léta 20. století (*International Strategy for Action in the field of Environmental Education and Training for the 1990s*), ve které je i zdůvodněno, proč se svět má zabývat ekologickou výchovou. V první řadě jmenuje chudobu v rozvojových zemích vedoucí ke zhoršování přírodních zdrojů (odlesňování, eroze, dezertifikace = rozšiřování se pouští) – jev, který lze zastavit pouze dlouhotrvajícím vývojem slučitelným se zachováním produktivního potenciálu ekosystémů. Autoři strategie dodávají, že odlesnění je prvořadým nebezpečím, neboť má neblahé důsledky na lidské obyvatelstvo i na ochranu rostlinstva a živočišstva, je příčinou celé řady povodní, eroze úrodných půd a snížení

potenciálu vodní energie atd. Co se týká industrializovaných zemí, uvádí strategie vyčerpávání přírodních zdrojů a různé typy znečišťování, které jsou hlavní hrozbou kvality životního prostředí, zejména ukazuje na problémy většího až celosvětového rozsahu: kyselý déšť, poškození ozónové vrstvy a oteplování Země v důsledku skleníkového efektu pramenící z emisí velkých množství kysličníku uhličitého, která mohou představovat nevídané hrozby pro kvalitu života na naší planetě. Řadu nepříznivých jevů doplňuje o znečištění řek, jezer a moří, vážné průmyslové nehody – Seveso, Bhopal, Černobyl a Rýn – a uzavírá problémy lidského zdraví, které mají rozdílný charakter v rozvojových a průmyslových zemích (Jongepier, 2009).

V prosinci 1983 proto ustanovilo Valné shromáždění OSN zvláštní Komisi pro životní prostředí a rozvoj, která měla pomoci vyřešit tři naléhavé úkoly: řešit kritické problémy životního prostředí a rozvoje a formulovat realistické návrhy jejich řešení, navrhnout z tohoto hlediska nové formy mezinárodní spolupráce, zvyšovat poznání a angažovanost v činnosti jednotlivců, dobrovolných organizací, podniků, ústavů a vlád.

Komise byla nezávislou institucí mající vztah k jednotlivým vládám a k OSN, ale nebyla jimi řízena. Předsedkyní komise byla jmenována norská politička Gro Harlem Brundtlandová. Měla 21 členů z 20 zemí světa. Na posledním zasedání komise dne 27.února 1987 v Tokiu bylo vydáno prohlášení (tzv. Tokijská deklarace), které shrnuje výsledky práce komise ve zprávě „**Naše společná budoucnost**“ (Our Common Future). Jako cíl a kritérium národní politiky a mezinárodní spolupráce, na něž by se měly všechny země zaměřit, definovala komise pojem „**trvale udržitelný rozvoj**“ (**TUR**) a zároveň uvedla osm základních principů, které by při řízení svých činností měly všechny země uplatňovat. Pod pojmem trvale udržitelný rozvoj se rozumí *„takový rozvoj, při němž každá současná generace bude uspokojovat své potřeby, aniž by při tom ohrozila schopnost budoucích generací uspokojovat jejich potřeby“*. „Trvale“ se postupem času vypouští z celého názvu (neboť co je trvalé?) a používá se pouze **udržitelný rozvoj**. Je třeba poznamenat, že pojem „trvale“ udržitelný rozvoj není dosud zcela jednoznačně vymezen.³⁴

³⁴ V Politice ŽP Ritschelová píše, že tato zpráva znamenala: „významný krok a určitý předěl v úsilí o respektování ekologických kritérií v rozvojových strategiích.“. Proč se slovo „trvale“ postupem času vypouští z celého názvu? Je tím důvodem upouštění od slova trvale otázka: „Co je trvalé?“? Jaký je důvod, že je problém spatřován i ve slově rozvoj? Je tím důvodem snadná záměna se slovem růst? Proč je slovo růst problematické? Ritchelová argumentuje v kapitole Premisy teorie udržitelného rozvoje takto: „Varování, že další ekonomický rozvoj, spojený s rostoucími surovinovými a energetickými vstupy do ekonomiky a s rostoucí produkcí odpadu, začíná ohrožovat samotné základy lidské existence, zaznělo z úst mnoha renomovaných autorů již před mnoha lety“. Ritchelová dále odpovídá: „Stále narůstající ekologické problémy a důkaz kladený na kvalitativní stránku rozvoje umocnily aktuálnost úvah o tom jak integrovat ekologická kritéria do rozvojových strategií, resp. jak aplikovat znalosti naakumulované v přírodních disciplínách do ekonomických procesů. Demonstrovalo se totiž

Máchal píše jak je zajímavé, že mezi aktivními účastníky listopadového převratu v roce 1989 byli pozoruhodně vysokým počtem zastoupeni právě dobrovolní ochranáři i profesionální ekologové: v České republice např. Josef Vavroušek, Ivan Dejmal, Pavel Šremer, Jan Květ a řada dalších. Určitým zadostiučiněním pro mnohé české environmentalisty bylo jmenování Bedřicha Moldana a posléze Ivana Dejmalu do funkcí ministrů životního prostředí ČR (Máchal, 2000:9).

V září 1991 byla založena **Nadace ekologické výchovy EVA** jako nevládní nezisková organizace nabízející služby všem zájemcům o oblast výchovy a životního prostředí. Prvním předsedou Nadace EVA byl Aleš Záveský, jeho nástupcem byl zvolen Josef Zetěk (Máchal, 2000:9).

V 90. letech se stal významným nositelem aktivit v ekologické výchově Český ekologický ústav (vzniklo zde i samostatné oddělení), po roce 2003 reorganizovaný na **CENIA – Českou agenturu pro životní prostředí** (Kulich).

„**Národní středisko ekologické výchovy**“ (NSEV) vzniklo jako projekt Nadace EVA v dubnu 1993 s posláním napomáhat rozvoji ekologické výchovy a jejímu oficiálnímu začlenění do výchovného procesu. Přes tříleté úsilí se nepodařilo vytýčený záměr naplnit a Ministerstvo životního prostředí nakonec od projektu ustoupilo (Máchal, 2000:9).

„**Sdružení středisek ekologické výchovy Pavučina**“ vzniká v roce 1996 kvůli potřebě vzájemně koordinovat činnost existujících středisek. „*Podmínkou členství je činnost v oblasti ekologických výukových programů pro školy a v oblasti vzdělávání pedagogických pracovníků. Mimo tyto společné – jednotící činnosti členská střediska realizují mnoho dalších činností: akce pro veřejnost, poradenské a konzultační služby, školní ekologické projekty, výstavy, metodické a didaktické publikace, pomůcky pro ekologickou výchovu, atd.*“³⁵

A Sít' ekologických poraden STEP vznikající v roce 1997 (Kulich).

Přesně 20 let po stockholmské konferenci (1992), se konala v Riu de Janeiro pod záštitou OSN Konference o životním prostředí a rozvoji (*United Nations Conference on Environment and Development – UNCED*), lépe známá jako **Summit Země** (*Earth Summit*). Účastnili se jí zástupci vlád a odborníci ze 179 států z celého světa a hledali program společného postupu při řešení naléhavých otázek přístupu k životnímu prostředí ve 21. století. Výsledkem jednání byl dokument **Agenda 21**. Dokument určil hlavní směry omezení negativních projevů naší civilizace v různých oblastech (sociální rozdíly mezi bohatým a chudým světem, nedostatky

jednoznačně, že ekonomie hlavního proudu neposkytuje žádné záruky, že dosažení ekonomického optima bude spojeno se stabilní rovnováhou.“ Ritchelová, I., Politika životního prostředí. Vybrané kapitoly., Ústí n. L.: UJEP, 2006, s.135

³⁵ www.pavucina-sev.cz

ve zdravotní péči, globální ohrožení životního prostředí, expanze lidských sídel, nárůst populace atd.). V tomto dokumentu se kapitola 36 zabývá propagací výchovy, osvěty a vzdělávání a tvoří základ pro akci v ekologické výchově/vzdělávání k trvale udržitelnému rozvoji pro následující dobu (Jongepier, 2009). „Vzdělání má zásadní význam pro podporování udržitelného rozvoje a zlepšování potenciálu lidí pro řešení problémů životního prostředí...Vzdělávání v oblasti životního prostředí a rozvoje je třeba zahrnout do vzdělávání jako jeho základní součást.“ (Agenda 21, 1992:297). V témže roce vydání Agendy 21 bylo v ČR přijato několik klíčových zákonů týkajících se životního prostředí a sice zákon č. 17/1992 Sb., o životním prostředí a zákon č. 114/1992 Sb., o ochraně přírody (Přívratský, 2008:177). Všeobecně uznávaný vědec zabývající se teorií modelování biologických a sociálních objektů, ekolog a později i politik Josef Vavroušek (1944-1995) se stal prvním (a zároveň posledním) federálním ministrem životního prostředí a vedl československou delegaci na Summitu Země v Rio de Janeiro v roce 1992. Josef Vavroušek založil a do své tragické smrti stál v čele významné nevládní organizace - Společnosti pro trvale udržitelný život (STUŽ) (Máchal, 2000:9).

Méně podstatný pro směr vývoje ekologické výchovy ve světě byl o pár měsíců pozdější světový kongres v Torontu (*World Congress for Education and Communication on Environment and Development*, 1992), který měl za úkol zdůraznit kritickou roli výchovy, vzdělávání a osvěty v dosahování trvalé udržitelnosti, zvažovat důležitý příspěvek ekologické výchovy a některé obecnější úkoly (Jongepier, 2009).

Při obhajobě názvu „**Ekologie člověka**“ - oboru zakládaného Josefem Vavrouškem kolem roku 1994 - uvádějí J. Kulich a M. Caha, že právě aplikace ekologie (tj. vědy o vztazích organismů k jejich prostředí) na lidskou společnost je novou kvalitou, novým paradigmatem (ekologie „bez člověka“ se učí už celé staletí, nauka o vlivu člověka na životní prostředí „bez ekologie“ už pár desetiletí). Nové paradigma spočívá v poznání, že člověk musí utvářet své normy nejen s ohledem na vztahy společenské, ale i na souvislosti komplexnější, ekologické. Právě pojem „ekologie člověka“ přesně vystihuje tento klíčový zlom (Kulich a Caha, 1997), (Máchal, 2000:9).

Mezinárodní konference UNESCO v Thessaloniki (*Environment and Society: Education and Public Awareness for Sustainability*, 1997), ze které vzešla *Declaration of Thessaloniki*, doporučila především praktická opatření, týkající se např. zpracování národních a místních akčních plánů pro vzdělávání o životním prostředí a trvalou udržitelnost, koordinace, nebo financování EVVO, změn školních osnov a tak podobně (Jongepier, 2009).

5.4. Environmentální výchova

V roce 1998 byl vypracován návrh **Koncepce environmentální osvěty, výchovy a vzdělávání** v resortu životního prostředí. Termín ekologická výchova zde byl nahrazen termínem environmentální výchova. Stalo se tak z důvodu přípravy vstupu ČR do Evropské unie, kdy bylo třeba sjednotit používanou terminologii (Přívratský, 2008:177).

Za pozornost stojí, že v průběhu 90. let vzniklo několik středních a vyšších škol zaměřených na životní prostředí (Kulich).

Některé kraje a města zřídily i specializované příspěvkové organizace (nejstarší a dlouho jediný z nich byl od r. 1991 v Brně Dům ekologické výchovy Lipka, dnes Školské zařízení pro environmentální vzdělávání **Lipka**, nově vzniklo v r.2005 Středisko ekologické výchovy Libereckého kraje – **Střevlík**, případně více či méně samostatné úseky příspěvkových organizací - např. zoologických zahrad (v různém rozsahu až po samostatné středisko ekologické výchovy – viz SEV **Divizna** Liberec) či školských zařízení (**Alcedo** Vsetín, **Vila Doris** Šumperk, Centrum ekologické výchovy **Dřípatka** Prachatice. Veřejná správa může být i zřizovatelem nestátních neziskových organizací – obecně prospěšných společností (**VIS Bílé Karpaty**, **Sluňákov** Olomouc). Dílčím způsobem do ekologické výchovy samozřejmě zasahuje řada dalších vzdělávacích, kulturních a osvětových zařízení zřízených veřejnou správou (Kulich).

V rámci vysokého školství hrají významnou roli ústavy a katedry zaměřené na vzdělávání o životní prostředí – k **Ústavu životního prostředí PřF** existujícího od r.1981 (původně jako katedra) přibýly v 90. letech např. **Centrum UK pro otázky životního prostředí**, **Centrum ekologické výchovy na PedF UK** **Katedra humanitní environmentalistiky na MU Brno** či **Katedra sociální a kulturní ekologie Fakulta humanitních studií UK**. Mimoto se vytvářelo zázemí pro ekologickou výchovu na některých pedagogických fakultách (výrazněji kromě Prahy též v Brně, Olomouci a po r. 2000 v Liberci) (Kulich).

V roce 1999 byla uzavřená dohoda o spolupráci mezi Ministerstvem životního prostředí a Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy (Přívratský, 2008:177).

Na podzim roku 2000 schválila vláda České republiky **Státní program environmentálního vzdělávání, výchovy a osvěty** jako strategický dokument, který má zajišťovat rozvoj environmentálního vědomí a cítění široké veřejnosti. Jeho součástí byl **Akční plán** na léta 2001 – 2003. Důležitým nástrojem tohoto plánu byl program **Národní síť středisek a center**

EVVO, který měl zmapovat a vytvořit systém podpory vládních i nevládních organizací prostřednictvím specializovaných veřejných zakázek Ministerstva životního prostředí (Přivratský, 2008:177).

Ve školách a školských zařízeních od roku 2002 mají mít na základě metodického pokynu MŠMT ustaveny **školní koordinátory EVVO** (Kulich).

V roce 2002 se v Johannesburgu konala další světová konference, tentokrát na téma trvale udržitelný rozvoj (*World Summit on Sustainable Development*), také nazývána **Rio+10**. Ve zprávě však není výchově a vzdělávání věnována zvláštní pozornost. Slovo *education* se nachází v textech pouze roztroušeně, avšak OSN v Johannesburgu na to nezapomněla a navrhla Desetiletí vzdělávání k udržitelnému rozvoji začínající rokem 2005. Výbor pro environmentální politiku spadající pod Evropskou hospodářskou (EHK) komisi OSN (*United Nations Economic Commission for Europe – UNECE*) se ujal tématu vzdělávání k udržitelnému rozvoji. Tento výbor se totiž stal sekretariátem procesu nazvaného *Environment for Europe*, jedinečného partnerství států, mezivládních a nevládních organizací, který inicioval bývalý československý ministr životního prostředí Josef Vavroušek (Jongepier, 2009).

Posledním důležitým milníkem v rozvoji myšlenky ekologické výchovy v širokém slova smyslu byla právě 5. ministerská konference UNECE v roce 2003 v Kyjevě, kde vznikla myšlenka regionální strategie vzdělávání k trvale udržitelnému rozvoji. Tato strategie (**Strategie pro vzdělávání pro udržitelný rozvoj** EHK OSN – *UNECE Strategy for Education for Sustainable Development*) byla přijata dříve než za dva roky (2005) na setkání zástupců evropských ministerstev školství a životního prostředí za účasti dalších zainteresovaných skupin ve Vilniusu v Litvě (Jongepier, 2009).

Pro léta 2004 – 2006 byl přijat **Akční plán**, který navazoval na ten předchozí. Ale výrazněji se orientuje na udržitelný rozvoj a práci s veřejností, která se ukázala jako klíčová pro výchovu k udržitelnému rozvoji (Přivratský, 2008:177).

Zřetelnými dlouhodobými trendy ve vývoji obsahu a pojetí ekologické výchovy a vzdělávání mezi léty 1989 a 2006 je podle Kulicha posun k aktivnějšímu a komplexnějšímu pojetí vzdělávacích cílů (od „poznej a chraň“ k „udržitelnému způsobu života“). Posun k širšímu pojetí témat (od zaměření zejména na zvláště chráněné části přírody ke komplexnímu vzdělávání o životním prostředí). Posun k větší pestrosti metod. Posun od příležitostného zařazování jednotlivých aktivit k uceleným vzdělávacím programům.

Vzdělávací obsah základního vzdělávání je v RVP ZV (2007) orientačně rozdělen do devíti vzdělávacích oblastí. Jednotlivé vzdělávací oblasti jsou tvořeny jedním vzdělávacím oborem nebo více obsahově blízkými vzdělávacími obory: ³⁶ Byly definovány cíle základního vzdělávání podle RVP 2007. Základní vzdělávání má žákům pomoci utvářet a postupně rozvíjet klíčové kompetence a poskytnout spolehlivý základ všeobecného vzdělání orientovaného zejména na situace blízké životu a na praktické jednání. V základním vzdělávání se proto usiluje o naplňování těchto cílů: umožnit žákům osvojit si strategie učení a motivovat je pro celoživotní učení, podněcovat žáky k tvořivému myšlení, logickému uvažování a k řešení problémů, vést žáky k všestranné, účinné a otevřené komunikaci, rozvíjet u žáků schopnost spolupracovat a respektovat práci a úspěchy vlastní i druhých, připravovat žáky k tomu, aby se projevovali jako svébytné, svobodné a zodpovědné osobnosti, uplatňovali svá práva a naplňovali své povinnosti, vytvářet u žáků potřebu projevovat pozitivní city v chování, jednání a v prožívání životních situací; rozvíjet vnímavost a citlivé vztahy k lidem, prostředí i k přírodě, učit žáky aktivně rozvíjet a chránit fyzické, duševní a sociální zdraví a být za ně odpovědný, vést žáky k toleranci a ohleduplnosti k jiným lidem, jejich kulturám a duchovním hodnotám, učit je žít společně s ostatními lidmi, pomáhat žákům poznávat a rozvíjet vlastní schopnosti v souladu s reálnými možnostmi a uplatňovat je spolu s osvojenými vědomostmi a dovednostmi při rozhodování o vlastní životní a profesní orientaci.

Vzdělávání pro udržitelný rozvoj (VUR) - vedle EVVO, se v současné době formuje tzv. **vzdělání pro udržitelný rozvoj**. Metodicky čerpá z oblasti environmentálního vzdělání. VUR diferencuje cíle, obsahy, metody, formy a prostředky na základě věkové a individuální zvláštnosti vývoje lidské osobnosti. Přičemž se soustředí zejména na aktivní metody a formy vzdělání, na vztahové, kritické a tvořivé myšlení apod.³⁷

³⁶ Jazyk a jazyková komunikace (*Český jazyk a literatura, Cizí jazyk*), Matematika a její aplikace (*Matematika a její aplikace*), Informační a komunikační technologie (*Informační a komunikační technologie*), Člověk a jeho svět (*Člověk a jeho svět*), Člověk a společnost (*Dějepis, Výchova k občanství*), Člověk a příroda (*Fyzika, Chemie, Přírodopis, Zeměpis*), Umění a kultura (*Hudební výchova, Výtvarná výchova*), Člověk a zdraví (*Výchova ke zdraví, Tělesná výchova*), Člověk a svět práce (*Člověk a svět práce*)

³⁷ Metodický pokyn MŠMT k zajištění EVVO

6. Důvody pro ekologickou výchovu

Kratochvíl píše o těžce narušené přírodě, ale nejen té vnější, ale i o zdevastované přírodě myšlení (Kratochvíl, 1995:167). Hogenová zase píše o nepochopení fysis, což můžeme chápat jako důvod pro neudržitelné chování lidí. Krize životního prostředí, jsme-li ochotni tuto krizi připustit, pak je vnějším projevem krize mysli a ducha. Nemůže být většího nepochopení než věřit, že krize životního prostředí spočívá jen v ohrožených rostlinných a živočišných druzích a v lidmi vytvářené ošklivosti a znečišťování. Tyto jevy jsou její součástí, nicméně zde jde zejména o to, jakými bytostmi jsme v současnosti a jakými bytostmi se musíme stát, abychom přežili (Lynton K.Caldvell, citován G.T. Millerem, 2002:1). Jongepier (2009) popisuje situaci podobně a upřesňuje nedostatečné porozumění člověka životnímu prostředí, fungování země jako „meta-ekosystému“ a významu životního prostředí pro svůj život. Odůvodňuje to tak, že lidé většinou ztratili přímý kontakt s přírodou, a proto si neuvědomují, tak jako dříve, jak je pro ně zdravé a funkční prostředí důležité, a jak je nutné ho chránit. Příroda je ničena touhou po zisku za každou cenu. Kohák to popisuje jako vznik ekologické krize způsobený nekonečným nárokem lidí, který se dostává do střetu s konečným světem (Kohák, 1998:63). Palouš spatřuje právě ve výchově *„cestu, která slibuje východ z krize současnosti, způsobované právě jen ontickým chápáním účelů-cílů lidského usilování (včetně výchovného)“*.³⁸

Právě tady vzniká prostor pro ekologickou výchovu a její působení na takto zdevastovanou přírodu myšlení člověka.

EVVO tedy předpokládá ztrátu povědomí lidí o prostředí, ve kterém se lidé pohybují a současný stav prostředí kolem nás za nezdravý a nefunkční a to je způsobeno ztrátou přímého kontaktu člověka s přírodou. Lidstvo má možná nějaké obavy o osud planety nicméně k žádné výrazné změně v lidském chování a jednání dosud nedošlo. A tak možná spoléháme na příští generace, které buď již budou vychované k odpovědnému vztahu k životnímu prostředí a nebo (a to jim spíše nic jiného nezbude) budou situací přinucení ke změně svého životního stylu. Vychováváný by se měl na základě poznání vnitřně ztotožnit s názorem, že životní prostředí existuje i pro něho a ochrana prostředí je i v jeho zájmu. Podstatou ekologické výchovy je vytváření odpovědného vztahu k životnímu prostředí, ekologicky šetrnému životnímu stylu a jednání (Horká, 1996:9). Člověk jako bytost tvořivá, svobodná a odpovědná

³⁸ Palouš, R. Čas výchovy, Praha: SPN, 1991, s. 223

by se měl starat nejen o sebe, ale měl by hledat způsoby udržitelného života planety (Horká, 1996:46). Jen kulturně vyspělí jedinci jsou schopni kultivovat životní prostředí při současném kultivování sebe sama. Ekologická výchova respektuje celistvé rozvíjení osobnosti, vede k sebereflexi jednání, k permanentní diskusi o vlastním obrazu světa a k soustavnému přehodnocování návyků a činností. Výchova je cílevědomé rozvíjení uceleného, uvědomělého, aktivního a tvůrčího vztahu člověka ke světu tj. k přírodě, společnosti i k sobě samému. Její funkce je kultivační. Hledáním vhodných regulativů lidského chování k přírodě a světu vůbec chceme lidskému jedinci a nejlépe celé společnosti ukázat důležitost udržitelného způsobu života v tom smyslu, aby nebylo zapomínáno na příští generace a abychom mohli společně prožívat život v harmonickém vztahu s přírodou, abychom jí místo drancování a poškozování chránili. Mluvíme dnes o kořistnickém vztahu člověka k přírodě bez respektování sounáležitostí s ní, bez úcty k životu, nedodržování principu opatrnosti při zásahu do přírody, uvědomělé skromnosti, podceňování kvality života, orientaci žití „ze dne na den“. To potvrzuje i Braniš (cit.): environmentalismus i jeho vzdělávací složka vlastně hledají model, podle kterého by člověk mohl žít v souladu s přírodou, přestože jí stále více využívá. A dodává, že podle nekonformních vývojových ekologů a sociobiologů se člověk paradoxně ekologicky chová, usiluje-li o maximalizaci svého podílu na присvojování zdrojů (materiálních i energetických) ve snaze zvýšit pravděpodobnost přežití a zabezpečení vývoje svého potomstva. Vše se děje podle zaběhnutého evolučního plánu. Maximalizací присvojování lidských jedinců potvrzují svůj zvířecí původ a nijak se tím neodlišují od chování zvířecích populací. Z ekologie ale zároveň známe, že taková jednání dříve či později končí vyhynutím podstatné části populace. Ekologická výchova proto usiluje o zastavení a zvrácení dosavadního způsobu vykořisťování a poškozování pozemské přírody. Příroda by měla být nejen předmětem ochrany, ale i poznání a lásky. Nejde o adoraci přírody, nýbrž o vědomí úcty, sounáležitosti s přírodou a o schopnost ve prospěch přírody a záchrany života obecně změnit svůj životní styl. V ekologické výchově je potřeba kromě přírodovědních aspektů zahrnout i aspekty etické, sociální a kulturní. Role ekologické výchovy v tomto pojetí nebyla a není jednoduchá, vzhledem k nepopulárnímu obsahu, který je v rozporu s filosofií konzumní společnosti³⁹, musí o její místo propagátoři – vychovatelé neustále „bojovat“. Přičemž pro

³⁹ Kohák popisuje konzumní zážitek jako solipsistický. Druhý přestává být Ty, Buberovým pojmoslovím, a stává se prostě ono. Svět se ustavuje jako zásobárna surovin, člověk jako roztěkaný jednorozměrný spotřebitel. V pozadí stojí nevyslovený trojí předpoklad: smyslem života je mít stále víc a jediným úkolem státu je to umožňovat, protože vzestup spotřeby překlene všechny problémy, které jsme nedokázali vyřešit. Kohák dodává, že chtít stále víc je nesmyslné, bezdůvodně víc, je zcela nepřírozené. (Kohák 1998:63)

modifikaci a rozvíjení lidské kultury je zřejmá potřeba výchovy člověka. Disharmonie v naší kultuře a civilizaci se projevuje kořistnictvím, egoismem, agresivitou, konkurenčním bojem, neschopností se dohodnout (Horká, 1995:44). K dosažení harmonie ve vztahu k prostředí je třeba odmítnout hodnotový systém konzumního života, hédonistickou orientaci (upřednostňování fyzických požitků k dosažení blaha a pohodlí, nehnat se za bohatstvím, kariérou, nekrást, nehromadit majetek, nebýt posedlý kvantitativním růstem (Horká, 1995:43). Je nesporné, že každé vědomé výchovné působení se zakládá na nějakém filosofickém pojetí člověka a jeho vztahu ke světu, na pojetí předpokladů lidského zakoušení světa a jednání. Ekologická výchova má své nezastupitelné místo, jež vřazuje člověka do celku přírody a kultury. Výchovou by se měl vytvořit takový systém autoregulace, který při každém zásahu do životního prostředí zajistí, aby jedinec myslel, hodnotil, chtěl a jednal v duchu ekologických zákonitostí, byl schopen si odříkat, překonat se, prosazovat oprávněné požadavky (Horká, 1995:15). Ekologická výchova je podle Horké velmi kritická, formuluje problémy, je nekonformní, předvídající, anticipační. Jde o kontinuální, celoživotní proces. Ekologické vzdělávání, výchova a osvěta - EVVO - je komplex tří možných nástrojů pro působení na obecnou společnost (polis) ve smyslu zvyšování environmentálního povědomí tj. kognitivní konsonanci ŽP (chování v souladu s ŽP⁴⁰).

Jan Činčera⁴¹ (2007) zmiňuje tři etické důvody pro environmentální výchovu. Prvním z nich nazývá – „dohoda“, přičemž vychází z tzv. kontraktariánské etiky, kdy správné jednání je takové, které bylo přijato všemi zainteresovanými stranami. Nesprávné jednání je autoritářské, správné je demokratické. Environmentální jednání je tedy podle tohoto hlediska oprávněné, neboť jeho zavádění je výsledkem mezinárodních, demokratických a všemi akceptovaných rozhodovacích procesů, kterými byly mezinárodní konference⁴². Podle teleologické etiky ospravedlňuje jednání jeho přínos. Správné jednání je takové, které vede k co největšímu blahu, co největšího počtu lidí – či podle ekoetických interpretací Aldo Leopolda (1999) k integritě biotického společenství. Environmentální výchova jako

⁴⁰ V souvislosti s antropologickou podmíněností lidského chování hovoříme o zvláštním sociálně psychologickém modelu lidského chování tzv. kognitivní disonanci (**opak kognitivní konsonance**). Je to nesoulad mezi chováním člověka a informacemi, kterých se mu dostává. Subjektivně je kognitivní disonance pocíťována jako nelibý stav. Člověk se jí snaží zbavit a navodit kognitivní konsonanci tedy soulad. Má tak dvě možnosti: může racionálně změnit své chování nebo může nežádoucí informace na základě jednoduché reakce vytěsnit. Stačí-li k navození kognitivní konsonance malá změna chování, člověk volí první cestu, př. drobných změn chování a důvod relativního úspěchu ekologických poraden. Vyžaduje-li nastolení kognitivní konsonance velkou změnu v chování pak je jednodušší druhá cesta, vytěsnit „nežádoucí“ informace. Dokonce někdy se rozzlobí na jejich nositele, coby vlastně viníka celé situace. Např. náročné požadavky na změnu života: odstavit auto, méně nakupovat apod..

⁴¹ Environmentální výchova: od cíle k prostředkům (Brno:Paido, 2007)

⁴²Konference v Tbilisi (1977), konference OSN v Rio de Janeiro (1992) a jejího klíčového výstupu Agenda 21.

prostředek, takto může být pojímána a zdůvodňována jako prevence hrozeb lidského společenství, pocházejících z neudržitelného překračování přírodních limitů. Na jednu stranu je pokládán udržitelný život a na druhou překročení mezí a kolaps. Všeobecným předpokladem je, že udržitelného života nelze dosáhnout bez změny postojů a jednání lidí, ať už na úrovni jejich osobního rozhodování či vytváření potřebného tlaku na politickou reprezentaci k přijímání environmentálně příznivých rozhodnutí. Environmentální výchova jako cesta čerpá z neontologických etických postojů – přesvědčení, že bez ohledu na aktuální společenský konsensus, výsledek či efektivitu počínání je určité jednání vnitřně správné a jiné nikoliv. V duchu pravidla: „Co nechceš aby jiní činili tobě, nečini ty jim“, odkaz na morální řád, kategorický imperativ. Pro zdůvodnění environmentální výchovy je klíčová zejména Schweitzerova etika úcty k životu. Environmentální výchova tak má smysl nikoliv proto, že by byla kýmsi dohodnuta nebo proto, že je prostředkem k udržitelnému životu, ale jako **cesta ke sladění člověka s řádem Bytí**.

Erazim Kohák současnou charakteristiku lidstva shrnuje takto: „*Jsme početní, nároční a mocní a jako takoví neudržitelní*“⁴³ Sokol píše o bezprostředním a naléhavém úkolu, který si Evropská civilizace kdysi dala za cíl, zajistit co největšímu počtu lidí co nejbohatší podmínky života. Tento úkol dnes podle Sokola – aspoň v části světa – splnila. Připravila nám bezpečí, pohodlí a svobodu, o jaké se prostým lidem nikdy v dějinách ani nesnilo. Teď ovšem lidstvo jaksi přešlapuje a neví jak dál. Navíc si začíná uvědomovat, že byla úspěšná jen v části světa a že v té zbývající to nejspíš nikdy nebude možné, protože naše Země by takovou zátěž neunesla. Přitom svět nemůže zůstat tak, jak je dnes neboť i ti, na něž se zatím nedostalo, chtějí bohatství, pohodlí a blahobyt. Myslícím lidem začíná docházet, že ti bohatší – tj. také my – se budou muset ve svých hmotných nárocích omezit. Já, ty, my, vy. Dokonce jsou odvážní lidé, kteří s tím už sami začali, například zacházejí rozumně s energií, s vodou a s odpady, jezdí na kole, nemusí mít všechno, co se dá koupit. Jenže soudržnost moderních

⁴³ Kohák, E., Zelená svatozář. Kapitoly z ekologické etiky, Praha: Slon 1998. Lze ještě dosáhnout udržitelnosti stavu, když jedna ze součástí vztahu, tedy lidstvo, je popsána jako neudržitelná? Co tedy chceme udržet? Je potřeba udržet vzrůstající početnost či náročnost nebo moc? Která z těchto tří charakteristik lidstva podle Koháka by šla nějakým způsobem změnit, aby lidstvo nebylo neudržitelné? Vyplývá z Kohákovi definice lidstva naléhavost takové proměny? Chce takovouto charakteristikou Kohák říci, že jakožto početní, nároční a mocní lidé nemohou dále žít? Chce se lidstvo udržet při životě? Udržet se u moci? Udržet si pohodlí, které se nám vplížilo do našeho lidského pobývání? Chce lidstvo podobně jako Atlas udržet tíhu tohoto světa obrazně řečeno? Cítí vůbec lidstvo tuto tíhu světa? Co je tou tíhou světa? Jak tato tíha vzniká? Nevzniká náhodou působením lidstva? Tak čemu se říká rovnováha? Je potřeba něco měnit? Je vůbec možná nějaká změna? Hlavní otázkou zůstává co se vlastně proměňuje? A proč se to proměňuje? Souvisí takové proměňování opět s faktorem času? A co se s tím časem proměňuje? Proměňuje se svět a člověk? A jakou úlohu při takové proměně má EVVO? Je zde odhalen onen důvod, proč Máchal charakterizuje obsah EVVO jako neustálé potřebné hledání otázek a odpovědí po obsahu a smyslu pedagogického úsilí? Chce tím Máchal říci, že je to nikdy neukončený proces, to pedagogické úsilí v podobě vedení k udržitelnějšímu obývání světa?

bohatých společností, kde jejich vnitřní mír je založen na hospodářském růstu, na naději, že se nám povede lépe a lépe. Žádný politik nemůže vystoupit s programem trvalého sebeomezování, protože by dlouho politikem nebyl: nezvolili by ho. Ti nejzodpovědnější to říkají aspoň zaobaleně, když mluví o „trvale udržitelném rozvoji“. Jenže trvale – přesněji řečeno dlouho – se snad dá udržet jen rozvoj, který není hmotný, neklade hmotné nároky. O takový se kdysi snažil Diogenes, poustevníci a mniši – jednotlivci a malé skupinky nadšených lidí. Lidstvo dnes čeká úkol vymýšlet, zkoušet a tvořit takovou civilizaci pro všechny. Rozumí se bez násilí – protože násilně to nejde – a se zachováním svobody protože jinak to nemá smysl. To není zrovna malá úloha. A tak zatím jen čeká na nápady, na statečné, moudré a trpělivé lidi, kteří se jí snad ujmou (Sokol, 1997:262). Michálek si stěžuje, proč jen málokdo činí výchovu věcí svého přemýšlení (Michálek, 1996).

7. Cíle EVVO

Co je to výchovný cíl obecně? Podle Brezinky: „Výchovný cíl je tedy to, čeho chce někdo dosáhnout výchovnými úkony.“⁴⁴ Čeho chceme dosáhnout prostřednictvím EVVO?

„Cílem environmentální výchovy je 1. posílit naše vědomí a porozumění ekonomické, sociální a ekologické provázanosti v městských i venkovských oblastech, 2. poskytnout každému příležitost dosáhnout znalostí, hodnot a názorů, odpovědnosti a dovedností k ochraně a zlepšování životního prostředí, 3. tvořit nové vzorce chování jednotlivců, skupin i společnosti jako celku vstřícné k životnímu prostředí.“ (Tbilisi Declaration 1977)⁴⁵

Cíl ekologické výchovy v šedesátých letech byla výchova k ochraně přírody, jejímž cílem bylo seznamovat s odbornými principy této disciplíny, ale i „veškeré poznávání přírody ve smyslu základní biologické složky životního prostředí člověka společnosti, vedené v duchu správného nakládání s ní“ (Máchal, 2000:3).

Cílem ekologické výchovy je zachránit život na Zemi. Jedná se především o výchovu člověka moudrého – ekologicky gramotného s patřičnou úrovní etického a estetického profilu, člověka starostlivého, laskavého, citlivého, tolerantního, odpovědného, člověka, který pochopil a respektuje zákonitosti přírody, civilizace a kultury, má úctu k současnému i budoucímu. Prosazují se nové hodnotové orientace, zejména požadavek vyšší kvality života a větší etické odpovědnosti (Horká, 1995:43).

⁴⁴ „Psychologicky vzato, výchovný cíl je představa o určité psychické dispozici vychovávaného, k jejímuž dosažení má přispět výchova. Psychická dispozice je předpokládaná ochota k jistému způsobu prožívání a chování.“ Brezinka, W., Filozofické základy výchovy, Praha: Zvon, 1996, s.14

⁴⁵ Činčera, J., Environmentální výchova: od cílů k prostředkům, Brno: Paido, 2007, s.12

Cílem teoretického vzdělávání je jistá úroveň ekologické gramotnosti, což znamená potřebné znalosti o podstatě života, o zákonitostech vztahů organismů a prostředí, vědomí o existenci složitých ekologických problémů, obezřetnost a nepodceňování přírodních zákonitostí. Taková ekologická gramotnost se stává předpokladem pro rozvoj vztahového (ekologického) myšlení, které tvoří racionální základ odpovědného vztahu k životnímu prostředí. Horká (1995:11) vysvětluje, že jde o nový způsob kritického myšlení, který reflektuje globální i parciální dimenzi nesouladu kultury s přírodou a vychází z uznání vysoké hodnoty a nenahraditelnosti přírody, z uznání principiální závislosti člověka a lidské kultury na dobrém stavu biosféry.

Horká⁴⁶ považuje za stěžejní v ekologické výchově adekvátní vystižení a pochopení vztahů a souvislostí mezi složkami životního prostředí. Horká (1995:19) rozděluje úkoly ekologické výchovy do tří rovin poznávací, hodnotově-orientační a činnostní (přetvářecí) při zkoumání vztahů člověka k životnímu prostředí. Předpokládá, že poznávání a pochopení těchto souvislostí by se mělo promítnout v odpovědném vztahu k ŽP, v ekologicky šetrném životním stylu a jednání. V poznávací rovině se učí poznávací schopnosti – pozorovat, vnímat všemi smysly, srovnávat, poznávat a hledat vzájemné vztahy, pochopit je, porozumět jim, uvědomovat si podmíněnost a souvislosti v životním prostředí.⁴⁷

Horká ve své knize *Výchova pro 21.století* (koncepte globální výchovy v podmínkách české školy), 1998, vyjmenovává cíle ekologické výchovy - zvyšovat **spoluodpovědnost lidí** za současný i příští stav přírody a životního prostředí, rozvíjet tvořivost, citlivost a vstřícnost lidí k řešení problémů péče o přírodu, **utvářet pro-ekologické hodnotové orientace**, které kladou důraz na dobrovolnou střídmost, na nekonzumní, duchovní kvality lidského života.⁴⁸

Cílem výchovy k ekogramotnosti je podle F. Capry (1999) „*posílit zkušenost a porozumění přírodnímu světu a naučit se fundamentální fakta o životě*“.⁴⁹

⁴⁶ Hana Horká chápe ekologickou výchovu jako: „...proces cílevědomého osvojování a rozvíjení ekologického poznání, citlivosti a odpovědnosti, jež se promítají v chování a jednání jedince“ (Horká, 1993)“. Máchal, A., Průvodce praktickou ekologickou výchovou, Blansko: Reprocentrum, 2000, s. 19

⁴⁷ Ekologické poznatky lze rozdělit do tří skupin - poznatky z předmětné oblasti (přírodovědné, včetně prognostických odhadů), poznatky pro praktické každodenní dovednosti, zahrnující i estetické cítění a další duchovní aspekty vztahu k přírodě a kulturně podmíněné hodnoty, které mají v konečném důsledku rozhodující význam pro lidské rozhodování (úcta a obdiv k životu i k hodnotám lidského ducha, ohleduplnost a zároveň obezřetnost a opatrnost při zásazích do přírody, schopnost vnímat krásu a přijímat i nekonzumní stránky života, citlivost, pokora a odpovědnost, tvořivost).

⁴⁸ Horká H., Hrdličková A., *Výchova pro 21.století* (koncepte globální výchovy v podmínkách české školy), Brno: Paido, 1998)

⁴⁹ Činčera, J., *Environmentální výchova od cíle k prostředkům*, Brno: Paido, 2007, s 50

*„Cílem ekologicko-výchovného působení je **člověk nejen ekologicky gramotný, ale i aktivně se projevující a obhajující své nesobecké občanské postoje ve prospěch přírody a přirozenějších způsobů lidského pobývání na Zemi, člověk, který je schopen „bohatého života skromnými prostředky“ (Librová, 1994) „a má přirozený cit či smysl pro jednání v souladu s ekologickou etikou.“***⁵⁰ píše Máchal v Průvodci praktickou ekologickou výchovou, 2000.

„Zvyšování ekologické gramotnosti je prvořadým cílem ekologické výchovy“⁵¹ píše Aleš Máchal v knize Průvodce praktickou ekologickou výchovou. (2000).

Podle Jongepiera (2009) má ekologická výchova za **cíl vybavit člověka tak, aby se choval ohleduplně k životnímu prostředí na Zemi.**⁵²

Česká informační agentura o životním prostředí Cenia uvádí: *„Cílem EVVO je **objektivní informovanost o stavu a vývoji životního prostředí. Tak, aby lidem, kteří ztratili přímý kontakt s přírodou, bylo vráceno povědomí o prostředí, ve kterém se pohybují a aby se začali chovat šetrně a předvídavě, což vyžaduje určité znalosti, dovednosti a hlavně silnou motivaci k pozitivním změnám, které povedou ke zdravému a funkčnímu prostředí kolem nás.**“*⁵³

Vývoj pojetí cílů po roce 1989 (podle Kulicha⁵⁴)⁵⁵ bezprostředně souvisí s celkovými změnami ve výchově a vzdělávání. A tak **cílem přestává být soubor znalostí o něčem, ale způsobilost (kompetence) člověka konat.**⁵⁶

Cílem ekologické výchovy by mělo být **snižování ekologické stopy**, dopadu svého vlastního života na okolní svět.. Druhým bodem je vedení k aktivnímu občanství. Kritické myšlení,

⁵⁰ Máchal, A., Průvodce praktickou ekologickou výchovou, Blansko: Reprocentrum, 2000, s. 14

⁵¹ Máchal, A., Průvodce praktickou ekologickou výchovou, Blansko: Reprocentrum, 2000, s. 18

⁵² Jongepier, J., Proč ekologická výchova?, www.ekovychova.cz, leden 2009 Jongepierovi šlo o ucelený obrázek o ekologické výchově jednak po stránce teoretické, kdy zkoumal pojetí ekologické výchovy na mezinárodní úrovni v kapitolách: Kde se ekologická výchova vzala ve světě, Historie pojetí ekologické výchovy – celosvětové, rovněž zkoumal jaká je situace u nás v ČR v kapitolách: Kde se ekologická výchova vzala u nás a Historické pojetí ekologické výchovy – tuzemské. Součástí jeho práce je anketa mezi osobnostmi působícími v oblasti ekologické výchovy. Svým průzkumem Jongepier položil kvalitní základ pro studium ekologické výchovy, poukázal na možnosti dalšího vědeckého bádání.

⁵³ www.cenia.cz

⁵⁴ Podle Činčery (2007) je Kulichova ekologická výchova zaměřená na vztahy a vzájemné vazby člověka a prostředí, nikoli jen na popis vnějšího prostředí obklopujícího člověka. V tomto případě jí lze odvodit od ekologie člověka, aplikovaného oboru zkoumajícího vztah člověka a jeho prostředí.⁵⁴ Oproti pozitivistickému proudu ekologické výchovy, kam řadí Máchala a Horkou.

⁵⁵ www.cenia.cz

⁵⁶ Kulich to dokládá na programech středisek ekologické výchovy a popisuje situaci, kde jak píše bylo toto zaměření zřetelné v ekologické výchově a vzdělávání a odvolává se na platnou legislativu z roku 1992 zákon č. 17/1992 o životním prostředí. Ekologická výchova tak byla podle Kulicha zejména v devadesátých letech jedním z významných inspiračních zdrojů pro celkové změny ve školství. K jasné formulaci, co to znamená pro způsob výuky ve školách, dochází v oficiálních dokumentech po roce 2000.

kteřé spojuje cíle ostatní. Fenomén vzájemné provázanosti.. Úcta k životu, respekt a ohleduplnost, radost z krásy světa. Aktivní soucit ⁵⁷ (Činčera, 2007).

Cíle EVVO (podle Ritschelové, Politika životního prostředí, 2006):

- Vybudovat ucelený systém EVVO v ČR
- Vybudovat regionální systémy EVVO v ČR
- Podporovat environmentální programy rekvalifikace zaměstnanců
- Podporovat environmentálně orientované vzdělávací programy
- Tvorba nových pracovních příležitostí v oblasti ŽP
- Podporovat výzkum a vývoj v oblasti EVVO
- Posunout život společnosti směrem k TUR
- Zvýšit environmentální vědomí veřejnosti
- Zkvalitnit připravenost odborníků pro péči o životní prostředí
- Zvýšit kvalifikovanost veřejné správy v oblasti OŽP
- Podpora rozvoje eko-turistiky
- Podpora rozvoje eko-zemědělství

Při hledání společného rámce ekologické výchovy se nejedná o jeden výchovný směr, ale volný rámec pro větší množství přístupů, které se podle Činčery (2007) liší vymezením cílů a metodik. Jmenuje čtyři akcenty v analýze směrů environmentální výchovy. Tyto akcenty je možné považovat za cíle, na které je nutné se zaměřit. První akcent je kladen na **prostředí**, v duchu udržitelného života. Za druhé panuje nedůvěra v **předávání faktografických znalostí**.. Znalosti mají získávat studenti sami na základě projektové výuky nebo je mají

⁵⁷ Z výzkumu Jongepiera (2009) vyplynulo, že se v ekologické výchově jedná o budování „vztahu člověka k okolí“ (J. Bureš), o „změnu jednání, vnímání světa jako spolubytí...“, „ekologicky příznivé jednání“ (J. Činčera), o to „vnášet stálé hodnoty přírody a širšího světa do života člověka“, jednat „v souladu s přírodou“ (M. Janík), o „smyslové vnímání přírody“ a celkovou diskuzi o postojích (N. Johannisová), probudit v dětech „zájem o životní prostředí, o místo, kde žijí a studují...“ (I. Koutná), budovat „celkové (obecné) lidské odpovědnosti vůči světu“ (J. Kulich), „naučit se myslet v souvislostech“ (D. Kvasničková), o to docílit „protiklad k neuvědomělému konzumnímu chování“ (J. Ledvinová), posilovat „schopnost přemýšlet o podstatě života a důmyslu přírodních procesů“ (H. Librová), „přispět k rozvoji ekologické gramotnosti“ (A. Máchal), „jednat, dělat něco pro přírodu“, uvědomovat si, že „život nespočívá pouze v materiálním požití“ (J. Zetěk). Nebo metaforou, jde o to, „aby bylo nastupující generaci trapné cestou z víkendu vyložit pytel s odpadky do příkopu v lese“ (J. Tulisová). Ekologická výchova má zabránit, aby se člověk neodtrhnul od přírody, aby nedošlo k „odtrhávání člověka od přírody, lidí od lidí“ (M. Janík), aby děti pochopily, že jdou slepou cestou a „ještě ke všemu do propasti“ (H. Korvasová), aby neměly možnost být venku, učit se prakticky a reálně z tajů a krás přírody, aby se nestaly 'skleníkovými' dětmi, „kterým páchne rybník“, které se bojí „šlápnout do lesa (pozor klíště), nepoznají kytku ani živočicha, o přírodních cyklech nemluvě“ (I. Koutná), aby rozvoj osobnosti jednotlivce nebyl jednostranný (J. Kulich), aby děti nebyly „ohrožené nepřírodným životním stylem“ (E. Strejčková) (www.ekovychova.cz).

alespoň samostatně interpretovat a zařazovat do vlastního obrazu světa. Třetí důraz je kladen na rozvoj **environmentálních kompetencí**, jako je schopnost teamové spolupráce, práce s informacemi a systémové myšlení. Čtvrtým rysem je **zdůrazňování místních specifik a nedůvěra vůči univerzálnímu obsahu environmentální výchovy**.

8. Otázky k EVVO

Podle Michálka (1996) jsme jako vychovávající a vychovávaní vždy zapojeni, zapuštěni do dějinného řetězce porozumění výchově, které nám bylo předáno a museli jsme jej přijmout za své. Pojmenované „dědictví“ je dobré oživit tázáním, které má za úkol vyzdvihnout ze zapomnění celkovou souvislost, z níž vždy vyrůstá naše další rozhodování. Na základě svých znalostí a zkušeností formuluji některé otázky z nichž vyplývají další otázky navazující evokující možné odpovědi.

„Jak by měl člověk žít, aby „našlapoval měkčeji po Zemi“?

Proč by měl člověk „našlapovat měkčeji po Zemi“?

První otázka souvisí především s rovinou jednání, přičemž doplňující úlohu zde hrají znalosti.

Druhá souvisí s postoji, znalosti zde opět hrají instrumentální roli.“ (Činčera, 2009).

EVVO? ...jako otázka

Jsou dnes ekologická témata populárnější než v minulosti?

Proč EVVO?

Co je to EVVO?

Proč vůbec ekologická výchova vznikla?

K čemu je dobrá EVVO a proč je důležitá?

Z čeho EVVO vychází a na čem se zakládá?

Je nějaký rozdíl mezi vzděláváním, výchovou a osvětou? Jaký?

Jakým způsobem je možné ověřit úroveň prováděné EVVO?

Je potřeba na počátku ekologicko výchovného procesu něco předpokládat?^{58, 59}

⁵⁸ Je vůbec problematika předpokladů důležitá? Bateson říká, že předpoklady musejí být jasně vyloženy. Bateson, G., Mysl a příroda nezbytná jednotu, Praha: Malvern, 20006, s.32

⁵⁹Patočka v Péči o duši píše o samozřejmém předpokladu určité idey smyslu života v nauce o výchově tedy v pedagogice. Patočka, J., Péče o duši I., Praha: Oikoymenh, 1996, s.372

Není právě v ekologické výchově hlavním předpokladem určitá představa, obraz světa - o životním prostředí naší planety Země spolu s nevyčerpatelností přírodních zdrojů?

Co vlastně znamená tato předpokládaná představa pro lidstvo?

Jaké jsou předpoklady pro život, pro život člověka?

Proč když zmíněné předpoklady pro život pojmenujeme, pak je pokládáme za nedůležité, samozřejmé, momentálně již neaktuální⁶⁰?

Bylo by dobré pro člověka v rámci EVVO poukázat, posvítit na jisté „předporozumění“, na předpoklady života a představy o světě, abychom si uvědomili své předsudky a došli ke změně, ke změně svých postojů⁶¹, abychom chtěli být aktivní v péči o náš společný domov na naší planetě?

Proč je potřeba pochopit a předvídat jednání člověka?

Postoj je tedy obraz, který má člověk o světě?

A tento obraz má sloužit člověku k lepší orientaci v prostředí? Člověk se potřebuje orientovat v prostředí?

Člověk se nějak konfrontuje se sebou samým a prostředím?

Představuje tato konfrontace člověka možnost změny tohoto postoje?

Jakým způsobem se tyto postoje zaujímají?

Jakou roli v tom hrají procesy učení?

Jak a kdy dochází ke konfrontaci se sebou samým a prostředím?

Jak souvisí postoj s tím, že by se měl člověk aktivně projevovat?

A jak člověka naučit obhajovat své nesobecké občanské postoje ve prospěch přírody a přirozenějších způsobů lidského pobývání na Zemi?

Co by tomu mělo všechno předcházet?

Proč se dnes tolik mluví o krizi?

Znamená krize katastrofu?

Představuje krize nějakou změnu?

⁶⁰ Podle Batesona⁶⁰ vyjadřovat jasně a formálně jakoukoli premisu či předpoklad se shledává u posluchačů s nenasloucháním. Předpoklady je nutné jasně vyložit, aby mohly být prozkoumány a zdokonaleny⁶⁰, aby byl vývoj lidského myšlení a konání v pohybu, aby život pulsoval? K tomu dále dodává zajímavou myšlenku, že problém studentů spočívá v neznalosti předpokladů nejen z oblasti vědy, ale i každodenního života. Bateson, G., Mysl a příroda nezbytná jednota, Praha: Malvern, 20006, s. 31

⁶¹ Aby bylo možno pochopit a předvídat jednání člověka, musíme znát obraz, který má o světě, tedy jeho postoj. Tím rozumíme připravenost reagovat zcela určitými pocity, představami a způsoby chování na určité osoby, objekty a situace. Postoje jsou vůči změnám relativně stabilní a slouží k tomu, aby se člověk dokázal ve svém prostředí lépe orientovat. Na postoj se můžeme dívat ze tří aspektů: kognitivního (vnímání, představování), emocionálního (pocit), a z hlediska chování. Postoje se získávají během života při konfrontaci se sebou samým a prostředím. Fürst, M., Psychologie, Olomouc: Votobia, 1997

Je potřeba vůbec něco měnit?

Je potřeba změnit způsob prožívání a chování člověka?

Předpokládejme, že ano, jak docílit takové změny chování lidí?

Předpokládá se v EVVO ochota ke změně ve způsobu prožívání a chování lidí?

Změní-li lidé své chování, začnou-li se chovat šetrně a předvídavě povede to ke změně prostředí na zdravé a funkční prostředí kolem nás?

Budou-li lidé, kteří ztratili přímý kontakt s přírodou, objektivně informováni o stavu a vývoji životního prostředí, vrátí se jim vědomí o prostředí, ve kterém se pohybují a začnou se pak chovat šetrně a předvídavě?

Bude toho dosaženo určitými znalostmi, dovednostmi a hlavně silnou motivací k pozitivním změnám?

Jak žít, abychom při uspokojování svých potřeb neomezovali práva těch, co přijdou po nás?

V zápalu hledání “ekologických” řešení problémů často Zemi a tím pádem i sobě člověk škodí v některých případech v rozporu s původním záměrem, proč a je to vůbec pravda?

Má to nějaký smysl provádět ekologickou výchovu?

Co je smyslem EVVO?

Je důležitost Environmentálního vzdělávání, výchovy a osvěty (EVVO) neoddiskutovatelná?

Proč je vkládána určitá naděje do ekologické výchovy?

Lze „zachránit“ svět, když výchovně působíme na chování obyvatel Země ve smyslu principů udržitelného způsobu života?

Znamená udržitelný způsob obývání světa to samé jako ohleduplné chování k životnímu prostředí na Zemi a to konkrétně v myšlení a jednání, které je v souladu s principem trvale udržitelného rozvoje, k vědomí odpovědnosti za udržení kvality životního prostředí a jeho jednotlivých složek a k úctě k životu ve všech jeho formách?

A jak dlouho bude EVVO důležitá?

Je potřeba se ekologickou výchovou dále zabývat a řešit jí?

A jak souvisí s ekologií? S ekologií, která jako samostatná vědecká disciplína vstupuje do hry teprve ve druhé polovině 19. století použitým pojmem německého zoologa Heckela?

Nemá současná podoba EVVO větší podíl environmentalistiky než ekologie?⁶²

Co je to ekologická gramotnost⁶³?

Lze tak dělat poukazem na příslušné dostupné informace o stavu světa?

⁶² Capra v knize Tkáň života vysvětluje rozdíl v chápání slova ekologický v souvislosti s pojmem holistický.

⁶³ „Jeden z cílů (EVVO) Environmentální výchovy, vzdělávání a osvěty je zvyšovat ekologickou gramotnost“ Máchal, A., Průvodce praktickou ekologickou výchovou, Brno: Rezekvítek, 2000, s. 18

Znamená dostatek informací o stavu světa dělat osvětu?

Jak se dělá osvěta?

Máme informace (in-formování) o skutečném stavu světa?

Co je to skutečnost?

Všechno, co skutečně vidíme, vnímáme prostřednictvím smyslů. Je to realita? To na co vidíme a na co si můžeme šáhnout.

Můžou se tyto informace o skutečném stavu světa najít v publikaci Stav světa vydávanou jako Zpráva Worldwatch institutu Washington D. C.⁶⁴?

Jak reflektujeme skutečný stav světa?

Kde je problém a může s tím člověk něco dělat?

Jaká je filosofie výchovy ekologické výchovy?

Proč filosofie výchovy pro EVVO, když EVVO je praktická záležitost?

Nebylo už filosofie dostatek? Nebo je tomu právě naopak a chybí úplně jakýsi filosofický „základ“ pro EVVO?

Co je tím stávajícím filosofickým základem?

Nebo je třeba to, co se za filosofický základ EVVO považuje prověřit?

Jaká filosofie teď převládá ve světě, je to vůbec filosofie?

Jedná se o paradigma?

Je člověk žijící v příslušném světovém názoru schopen tento světový názor reflektovat?

Jaké se kladou nároky na ekologické vychovatele?

Není to pro jednoho člověka nesmírně rozsáhlá oblast zájmu?

Lidé, kteří pracují v oblasti EVVO musí mít nutně pedagogické vzdělání, ale je to dostačující?

Jak nejlépe zajistit multidisciplinaritu a zároveň i interdisciplinaritu?

Jak správně reflektovat proměňující se životní prostředí a při té příležitosti někoho vychovávat k určitému chování?

Je chování v souladu s udržitelným způsobem života jedinou správnou cestou?

Jak se připravují učitelé na roli „ekopedagogů“?

Jak lidem ekologicky vychovávajícím zajišťovat stále nové znalosti, tolik potřebné k jejich profesi?

Existuje u nás vysoká či střední škola, kde se člověk vyučí ekologickým vychovatelem?

Jsou výukové programy středisek ekologické výchovy dostačující pro učitele vyučující ekologickou výchovu na všech typech škol?

⁶⁴ www.worldwatch.org

Jaká je situace na vysokých školách, zejména pak pedagogických oborů, kde se připravují kvalifikovaní odborníci učitelského povolání?

K čemu mají vést tito „ekopedagogové“ své žáky?

Jakými metodami EVVO pracuje?

Stačí, když žák či student má možnost absolvovat předmět Ekologická výchova?

Kde je formulován základ z kterého by mohly čerpat inspiraci, vědomosti a zkušenosti tito „ekopedagogové“?

Může tento základ obsáhnout nějaká příručka, metodika práce?

Dá se za takovouto příručku považovat Rámcový vzdělávací program?

Jaká jsou hlavní řešená témata?

Kam jako učitel až můžu jít směrem ke studentům, jak jim ukázat cestu, která je správná?

Jak poznat tu správnou cestu?

Měl by jít ekologický vychovatel sám lidem svým chováním příkladem?

Nebo může takzvaně kázat o vodě a sám pít víno?

Měl by hlásat co je a co není dobré dělat a jak se chovat – v otázkách životního stylu?

Měl by komentovat aktuální situaci a tak ukazovat na skutečný stav světa?

Měl by nenásilně lidi dovést k vlastnímu tedy jejich osobnímu názoru, k přemýšlení a k občanské aktivitě?

Jakým způsobem lidi něco naučit o vztahu prožívaném mezi člověkem a planetou Zemí?

Budou-li lidé, kteří ztratili přímý kontakt s přírodou, objektivně informováni o stavu a vývoji životního prostředí, vrátí se jim vědomí o prostředí, ve kterém se pohybují a začnou se pak chovat šetrně a předvídavě?

Bude toho dosaženo určitými znalostmi, dovednostmi a hlavně silnou motivací k pozitivním změnám?

Jakým způsobem jsou lidem dodávány určité znalosti, dovednosti a hlavně silná motivace k pozitivním změnám?

Jak by měla vypadat „dobrá ve smyslu správná“ EVVO?

Co je jejím obsahem? Jaké má úkoly? A co si klade za cíl?

Je možné nalézt odpovědi na tyto otázky ve Státní politice ČR, na Ministerstvu ŽP nebo na Ministerstvu školství nebo v legislativě týkající se oblasti životního prostředí České republiky a k čemu existuje Státní program EVVO v ČR?

Je EVVO účinným nástrojem politiky životního prostředí?

Proč se Environmentální výchova stává povinným průřezovým tématem, které prochází výukou nejen na základních školách v České republice?

Jak rozsáhlá je vůbec problematika EVVO?

Do kterého vědního oboru lze pak přesně zařadit EVVO?

Představuje tato nejednoznačnost zařazení EVVO do příslušného vědního oboru problém?

Jedná se o pedagogiku, psychologii nebo nově ekopsychologii⁶⁵, nebo ekologii či snad environmentalistiku?

Je problém v propojení rozptýlených poznatků a utváření integrovaného pohledu na problematiku?

Proč je otázek stále více než odpovědí?

Jsou tyto nastíněné otázky právě těmi otázkami, na které se hledají odpovědi v rámci EVVO, jak o tom píše Máchal v citované definici (2000)?⁶⁶

Vypovídají tyto otázky o problematičnosti a složitosti EVVO a potažmo o důležitosti věnovat pozornost tomuto tématu?

Podle Činčery (2008) i pro ekologickou výchovu, která vede k porozumění sítí vztahů, které kolem sebe vytváříme, k lidem, k jiným živým bytostem a vyslovuje se ke způsobu, jakým do světa vnášíme své ideály, přesvědčení a životní postoje, platí pro ní, že může vést k neautenticitě prostého přežívání, pokud začne dávat odpovědi místo otázek, nahradí kritické hledání nekriticky předávanou ideologií.

9. Směry environmentální výchovy podle Činčery (2007):

Pozitivistický proud: ekologická výchova

Globální výchova

Výchova o Zemi

Hlubinně ekologická výchova a cesta zpět ke kořenům

Výchova k udržitelnosti a kritický přístup

Výchova k ekogramotnosti

⁶⁵ www.vztahkprirode.cz

⁶⁶ Proč obsah EVVO spatřovat v hledání odpovědí na otázky o smyslu a obsahu pedagogického úsilí (vedoucího k trvale udržitelnému životu)? Znamená to, že tento obsah se stále hledá v odpovědích na otázky (o smyslu a obsahu)? Proč je třeba se na obsah a smysl neustále ptát? Ten obsah a smysl není pevně daný, ale mění se? Jak to, že se neustále proměňuje a čím je způsobená ta neustálá změna? To, že je na něj neustále potřebné se ptát může představovat jakousi potřebu aktualizace? Lze nalézt důvod pro nepřetržitou nutnost hledání odpovědí na otázky o smyslu a obsahu EVVO ve faktoru času? V tom, že se neustále něco „nového děje“ a je potřeba na to adekvátně reagovat i v pedagogickém úsilí vedoucím k udržitelnějšímu obývání světa?

9.1. Pozitivistický proud: ekologická výchova

Ekologická výchova je pouze jedním ze směrů environmentální výchovy, klade se v ní důraz na poznání přírody a jejich základních procesů (nejlépe přímo v přírodě) zpravidla rozumovými prostředky. Ekologická výchova je převážně přírodovědnou naukou, ve které podle hesla sdružení TIS „Poznej a chraň“ převažuje důraz na znalosti vedený přesvědčením, že lidé se budou chovat k přírodě lépe, pokud jí budou více znát. V rámci ekologické výchovy jsou dělány soupisy znalostí, které by si měli studenti osvojit tzv. ekologické minimum. Základní rysy ekologické výchovy jsou: orientace na přírodu – primárním východiskem není lidská společnost, ale příroda její popis a vysvětlení zákonitostí jejího fungování. Ekologická výchova je primárně o přírodě, v přírodě, a pro přírodu. Jedná se o pozitivistické paradigma – ekologická výchova dává důraz na předávání předem definovaných znalostí, vychází z vědeckého poznání v oblasti přírodních věd, z názorů odborníků. Cíle jsou dány a hledají se efektivní cesty k jejich dosažení. Výuka je založená ne na diskusi, ale předávání informací. Antropocentrismus a manažerský postoj k přírodě. Lidé mohou přírodu využívat. Příroda má tak především instrumentální hodnotu k dlouhodobému uspokojování lidských potřeb. Reflexe a kritika van Matre (1999) (in Činčera 2007) hovoří o nekonceptnosti, jedná se o plytké směřování odnikud nikam. Další výtky směřuje k antropocentricko-manažerskému pohledu.

9.2. Globální výchova

Globální výchova – (global education) byla rozpracována v osmdesátých letech v Yorku, v ČR byla přeložena stejnojmenná kniha G. Pika a D. Selbyho. Jedná se o směr propojující reflexi globálních problémů země (planetární vědomí) pedocentrismus (child-centeredness, důraz na centrální postavení dítěte ve vzdělávacím procesu) a systémové teorie (důraz na vztahy mezi prvky). Globální výchova se zaměřuje na porozumění problémům světa i sobě samému. Odráží problematiku životního prostředí, zdraví, médií, technologií, kulturní odlišnosti, budoucnosti, míru, rovnosti, občanství, spravedlnosti, ekonomiky, ale zaměřuje se i na rozvoj kreativity, imaginace, komunikačních dovedností, dramatické výchovy a dalších důležitých sociálních kompetencí. Globální výchova se snaží rovnoměrně modulovat rozumové i citové složky osobnosti, představivost, analýzu, intuici, schopnost komunikace, spolupráce, spolurozhodování a rozhodování. Snaží se být „výchovou in“ tedy nikoliv pouze výchovou vzdělávací nebo výchovou k určitému konkrétnímu vzoru, ale výchovou v živém procesu, který působí na vychovávaného přímo, tj. skrze zkušenost. Globální výchova se

odvíjí z teorie globální povahy světa, jenž má čtyři vzájemně propojené a ovlivňující se rozměry: *prostorová globalita* – současné globální vztahy se liší od vztahů minulých změnou četností, hloubkou a šíří, *časový rozměr globality* – probíhající změny jsou tak rychlé, že další přežití vyžaduje neustálé průběžné posuzování hodnot, potřeb, tužeb i vzorců chování, *vnitřní (lidský) rozměr globality* – povaha a bytí jednotlivce a povaha a stav globální společnosti jsou vzájemně propojené; k tomu, aby se změnil vnější systém, je třeba probudit dostatečný počet lidí a zmobilizovat jejich vnitřní schopnosti, *globalita problémů* – souhrn globálních problémů má systémovou povahu, má svoje makro- a mikrodůsledky, které ovlivňují život společnosti i vnitřní a vnější svět jednotlivců; na problémy světa je třeba pohlížet jako na jediný systém, který je neoddělitelně propojen. Je dobrým zázemím pro společenskovědně orientované učitele, kteří se chtějí zabývat problémy ŽP. Ve srovnání s ekologickou výchovou se jako slabina může jevit malý důraz na přímý kontakt s přírodou. Velká většina aktivit je interiérová, uzpůsobená pro školní praxi.

9.3. Výchova o Zemi

Výchova o Zemi – (Earth education) první kniha profesora Steva Matreho (1974) *Acclimatizing, Výchova o Zemi ...Nový začátek*. Základní principy jsou shrnuty do tří W (Whys, whats, ways). Obsah výchovy je shrnut do tří bodů - porozumění, cítění, zavádění. Van Matre používá metaforu Země jako sluneční bárky, na které cestují lidé i zvířata. „Věříme, že Země, jak ji známe, je ohrožena svými lidskými pasažéry“ (van Matre 1999:87). Je potřeba především naučit jedince jak země funguje, aby dokázali sladit své jednání s hlavními ekologickými zákony. „Lidé s širším porozuměním a hlubším citem pro planetu jako loď pro život jsou moudřejší, zdravější a šťastnější (van Matre, 1999:87). „Věříme, že advokáti Země jsou potřeba, aby sloužili jako environmentální učitelé a vzory a jako obránci života mimolidských cestujících na Zemi“.

9.4. Hlubinně ekologická výchova a cesta zpět ke kořenům

Hlubinně ekologická výchova a cesta zpět ke kořenům – nejde o ucelený směr, spojuje dohromady filosofii, náboženství a hlubinnou psychologii a výchova je pro něj spíše cestou k určitému duchovnímu osvícení. Odkazuje se na filosofa Arne Naesse⁶⁷ a Alberta

⁶⁷ Arne Naess podle Binky (2008) je Kohákem a Librovou představen jako humanistický kritik současného směřování západní civilizace, čerpající u Koháka z Husserla a nepřímě z křesťanství a u Librové z východních nauk a neantropocentrického postoje Aldo Leopolda. Takto chápaný Naess pak stojí v protikladu k ostatním příslušníkům hlubinné ekologie. (Devall, Sessions, Forman, Seed, Macyová, Drengson). Druhá interpretace

Schweitzera, řeč je o ekologii, hlavní příčinou environmentálních problémů je odcizení člověka přírodě. Cesta k jejich překonání podle ní spočívá v identifikaci člověka s přírodou, rozpuštění vlastního ega v jednotě s živými bytostmi, opuštění racionality a ponoření se do Self, v některých dílech ve spirituální jednotě se Zemí, která je chápána jako duchovní podstata – bohyně Gaia. Cesta pro duchovně orientované jedince se sympatiemi v New Age a východní filosofii. Odraz myšlení Heideggera. Práce s nevědomou rovinou osobnosti může být cestou sebepoznání nebo sebepoškození. Hlubinná ekologie Arne Naesse⁶⁸ není něčím novým, převratným, ale naopak je logickým vyústěním Naessových postojů přijatých dříve než hlubinná ekologie vznikla. Naess usiluje o změnu nazírání světa, nikoliv o změnu v oblasti etiky. Ústřední pojem je ztotožnění, identifikace. Vcítěním se poznáváme objektivně, objektivněji než vědeckým poznáním. Naess téměř v každém díle vyzývá čtenáře k hledání vlastních koncepcí, k tvorbě originální filosofie, kritice „absolutních“ pravd. Hlubinná ekologie zakládá své postoje nikoliv na argumentaci, ale na bezprostředním pocitu, emocionální pravdivosti. Tvrdí, že každý kdo se vcítí do světa a rozšíří tak své já, pozná pravdivost hlubinné ekologie. V 70. letech neměla hlubinná ekologie pro svůj proti-osvěcenský, proti-vědecký a emocionální typ argumentace žádnou společenskou odezvu, na samém počátku 80. let se stává - právě pro svoji anti-vědeckost, anti-osvěcenství a emocionálnost – nejen přijatelným, ale též žádoucím vhodným konceptem středních, vzdělaných vrstev s ekologickým cítěním. Koncem 80. let jí pak nedokáže konkurovat žádný z tradičních ochranářsky a ani radikálně zaměřených kritiků. Když začne hlubinná ekologie oslabovat – oslabuje ve prospěch něčeho, co je stejné jako ona sama, co je iracionální, iracionalita vypudila racionalitu. Hlubinná ekologie neopouští svá ontologická východiska, svůj způsob argumentace ani své emocionální nastavení (Binka, 2008). Důraz hlubinné ekologie leží podle Koháka v mentálním návratu kamsi do prvotní jednoty všeho živého, ve které neexistují otázky „jak?“ a „proč?“. Hlubinná ekologie oslovuje především vzdělané vyšší vrstvy, proto má tolik přívrženců, proto jde hlubinným ekologům více o vlastní duševní rovnováhu, než o skutečný stav přírody. Výchova stavící téměř čistě na ovlivňování postojů, hraničí se sklouznutím do ideologické pasti, navíc je sporná i její efektivita, totiž cesta od silných prožitků ke konkrétním změnám ve svém životním stylu. Hlubinná ekologie se však

chápe Naesse jako zakladatele a centristickou i centrální postavu hlubinné ekologie, jako trest' postojů hlubinné ekologických autorů.

⁶⁸ Termín hlubinná ekologie zavedl A. Naess r.1973 proti termínu mělká (shallow) ekologie. Hlubinná ekologie je do jisté míry metafyzikou přírody a vztahu Já k přírodě. Ekologie je výchozím modelem metafyzické struktury světa, v němž všechno je navzájem spojeno. Naessovo pojetí se opírá o pojem seberealizace a o pojem biosférické rovnosti, která znamená, že všechny organismy jsou propojeny v celek a mají tedy stejnou vnitřní hodnotu. Kohák spatřuje v hlubinné ekologii skryté nebezpečí iracionalismu a potrhuje potřebu kritického rozumu (Ondok 1998:34).

na druhé straně stala významným inspirativním zdrojem pro ostatní formy environmentální výchovy.

9.5. Výchova k udržitelnosti a její kritický přístup

Výchova k udržitelnosti a její kritický přístup – Součástí Agendy 21 byl i požadavek na reformu výchovy v duchu prosazování myšlenek udržitelného rozvoje, začal se prosazovat pojem výchova pro udržitelnost (education for sustainability). Environmentální témata se rozšířila o ekonomickou, sociální či humanitní oblast. Objevily se i námitky proti takovéto výchově ve smyslu, že vychovávat k jakékoliv ideologii je indoktrinací, nikoliv výchovou.⁶⁹ Od poloviny devadesátých let se začal šířit přístup environmentální výchovy označovaný Robotronem a Hartem (2003) jako kritický.

9.6. Výchova k ekogramotnosti

Výchova k ekogramotnosti – Vychází z myšlenek Fritjofa Capry, ale bere také inspiraci z hlubinné ekologie a systémového myšlení. Odehrává se prostřednictvím Středisek ekologické výchovy, která tvoří programy pro školy. Klade důraz na tradice a místo, školy spolupracují s místní komunitou. Děti se ale neučí hrou, ale vlastní prací, průzkumem a pozorováním. Odkud pochází termín „ekogramotnost“? Člověk ekologicky gramotný? Kde se vzal pojem ekologická gramotnost? Rodí se tento pojem v USA při vzniku středisek takto pojmenovaných? V Kalifornii již od minulého století, fungují tzv. střediska ekogramotnosti (Centers of Ecoliteracy⁷⁰, založená v roce 1995) ekologem a systémovým teoretikem, původně fyzikem Fritjofem Caprou, který sám o sobě říká: „učím učitele učit ekologii.“⁷¹ Jak se v USA učí učitele učit ekologii? Na jaký popud tato střediska Capra v Americe zakládá? A co má výuka ve střediscích ekologické gramotnosti společného s ekologií jakožto biologickou disciplínou? Být ekologicky gramotným podle Capry znamená porozumět základním principům ekologie a být schopen promítnout je do každodenního života v lidské společnosti. Navíc ekogramotnost nabízí ekologický rámec pro vzdělávací reformu (Činčera, 2007:50). Vypůjčil si Capra termín ekologická gramotnost od Američana Aldo Leopolda (1887 – 1948), lesníka a ekocentrického myslitele a je považován za jednoho ze skutečných otců ekologického hnutí⁷² a přichází s „Etikou Země“, kde tento pojem ekologická

⁶⁹ Milton Mc Claren (1993, s.17-18 in Činčera, J.,Environmentální výchova: od cíle k prostředkům, Brno:Paido, 2007, s.43

⁷⁰ www.ecoliteracy.org

⁷¹ časopis Týden č.44/1999, s. 43

⁷² Texty z morální ekologie, Závod s časem, Ministerstvo ŽP, 1996, s.35

gramotnost poprvé použil v roce 1949? Kohák o tomto celkovém pojetí etiky píše: „*nejde již jen o úctu k životu samému, nýbrž o úctu k předpokladům života a k podmínkám jeho udržitelnosti.*“⁷³. Vyplyvá obsah ekologické gramotnosti právě z „Etiky Země“ (The Land Ethic) od Aldo Leopolda, jehož kniha vyšla i v češtině pod překladem Obrázky z chatrče⁷⁴ (A Sand County Almanac, 1949)? Rozumí Capra ekologické gramotnosti stejně jako Leopold? „*Leopold se stal později prvním učitelem péče o divokou zvěř na Wiskonsinské univerzitě. Zatímco ochranáři – až na čestné výjimky, jako např. John Muir – tradičně zdůvodňovali péči o přírodu důležitostí „životního prostředí“ pro dobro člověka, Leopoldovi šlo zároveň o dobro přírody jako takové.*“⁷⁵ Znamená to, že člověk a jeho dobro pro Leopolda a jeho následovníky už nebylo prvotní, ale přednost měla příroda? Leopold píše: „*Neumím si představit, že by etický vztah k zemi mohl existovat bez lásky, úcty a obdivu k ní, a bez vysokého ocenění její hodnoty. Hodnotou tu samozřejmě míním něco mnohem širšího, než jen ekonomickou hodnotu. Mám na mysli hodnotu ve filosofickém smyslu.*“⁷⁶ Leopold pokračuje: „*Snad nejvážnější překážkou ve vývoji etiky země je to, že náš vzdělávací systém směřuje spíše od než k intenzivnímu uvědomování si země. Opravdu moderní člověk je oddělen od země mnoha prostředníky a nespočetným množstvím fyzických pomůcek. Nemá k ní žádný zásadní vztah – pro něj je to místo mezi městy, kde roste úroda. ...Krátkce řečeno, krajina je něco, z čeho „vyrostl“.*“⁷⁷ Leopoldovo přesvědčení je, že „*dobré je to, co podporuje integritu, stabilitu a krásu společenství všeho života, zlé je to, co je narušuje.*“⁷⁸ „*Jednou z nutných podmínek ekologického porozumění zemi je porozumění ekologii, a to se rozhodně nekryje se „vzděláním“.* Ve skutečnosti se zdá, že velká část vyššího vzdělání se schválně ekologickým pojmům vyhýbá. Rozumění ekologii nemusí nutně začínat v kurzech nesoucích ekologické názvy. Může se stejně tak dobře skrývat pod kurzy zeměpisu, botaniky, agronomie, dějepisu či ekonomie. Tak by to mělo být, ale ať je již název jakýkoliv, ekologické vzdělání je vzácné.“⁷⁹ Vzdělávání by mělo zvyšovat gramotnost? Je vůbec lepší být gramotný než negramotný? Co má umět člověk gramotný? Co má umět člověk ekologicky gramotný? Je cílem ekologické výchovy člověk, který je nejen ekologicky gramotný, ale navíc aktivně se projevující a

⁷³ Kohák, E., Zelená svatozář. Kapitoly z ekologické etiky., Praha: Slon, 1998, s.92

⁷⁴ Tulčík: Abies, Vlk, 1995

⁷⁵ Texty z morální ekologie, Závod s časem, Ministerstvo ŽP, 1996, s.35

⁷⁶ Leopold, A., Obrázky z chatrče a rozmanité poznámky, Sand County Almanac, Tulčík: Abies, Vlk, 1995, s. 253

⁷⁷ Leopold, A., Obrázky z chatrče a rozmanité poznámky, Sand County Almanac, Tulčík: Abies, Vlk, 1995, s. 253

⁷⁸ Texty z morální ekologie, Závod s časem, Ministerstvo ŽP, 1996, s.35

⁷⁹ Leopold, A., Obrázky z chatrče a rozmanité poznámky, Sand County Almanac, Tulčík: Abies, Vlk, 1995, s. 254

obhajující své nesobecké občanské postoje ve prospěch přírody a přirozenějších způsobů lidského pobývání na Zemi? Copak se člověk aktivně neprojevuje už jen samotným projevem své existence (ek-sistence) tedy vy-váděním? Znamená tedy ten přirozenější způsob lidského pobývání na Zemi to samé co v definici o obsahu udržitelnější obývání světa? Je tím přirozenějším způsobem lidského pobývání na Zemi myšlen odkaz na (Librová, 1994) tedy schopnost „bohatého života skromnými prostředky“⁸⁰ Za základní ekologickou gramotnost podle Máchala považují D. Kvasničková a obdobně i další autoři zejména získání základních znalostí a dovedností potřebných k pochopení zákonitostí vztahů člověka a biosféry, k praktickému řešení ekologických problémů a ke včasné prevenci jejich vzniku, k prosazování zásad udržitelného rozvoje každodenního života rodiny a společnosti (Máchal, 2000:18).

10. Filosofie, filosofie výchovy

Filosofie⁸¹ nebo **filozofie**, řecky φιλοσοφία, z φιλεῖν (*filein*, mít rád, toužit po něčem, filia je láska ve smyslu náklonnosti) a σοφία (*sofía*, moudrost, zdatnost, moudrost není pouhou snůškou znalostí a schopností) je soustavné, racionální a kritické zkoumání skutečnosti, světa a člověka, případně i toho, co je přesahuje (metafyzika)⁸². Filosofie⁸³ se zabývá světem vcelku, nejobecnějšími strukturami a zákony všeho existujícího (nauka o nejobecnějších zákonech přírody, společnosti a myšlení (Fajkus, 2005:43), je půdou pro vzájemné setkání a

⁸⁰ Librová, H., Pestří a zelení aneb kapitoly o dobrovolné skromnosti, Brno: Veronika a Hnutí duha, 1994

⁸¹ Nejdříve člověk chápal svět prostřednictvím všemi sdílených mýtů, tj. po době rozpadu tradičních kmenových společností, hledají řečtí myslitelé pochopení světa, jež by bylo přijatelné a přesvědčivé pro každého. Současná filosofie je převážně kritikou všeho, čím se člověk pokoušel zastít svoji konečnost a omezenost, např. představy jediné pravdy. (Sokol 1998:297)

⁸² **Ontologie** (z řeckého *to ón* jsoucí + *lógos*, logos slovo, řeč) je filosofická disciplína, která se zabývá jsoucnem, bytím jako takovým a základními pojmy

Epistemologie (z řeckého *epistémé*, poznání, rozumění) je jednou ze základních filozofických disciplín. Zabývá se původem, předmětem, rozsahem a výsledkem poznání. Takto chápáná je epistemologie synonymem pro teorii poznání.

⁸³ Jenomže ve 20. století vznikají ve vědě teorie, které svou obecností jsou srovnatelné s obecnými tvrzeními filosofických učení o povaze světa, o hmotě, prostoru a času, evoluci, tedy o problematice, která byla považována výhradně za filosofickou. Moderní věda tak podává mnohem hlubší poznání v oblasti živé přírody a společnosti nežli tradiční filosofické úvahy. Názory na úlohu filosofie se tak diferencují. Jeden z těchto názorů představuje radikální stanovisko, že rozvoj vědeckého poznání vede k postupnému zániku filosofie. Jedná se o pozitivismus a novopozitivismus. Druhý názor, kam patří především dva směry a sice filosofická hermeneutika a filosofie jazyka, v podstatě rezignuje na tradiční ontologickou a gnozeologickou problematiku a pomíjí vzájemné interakce s vědou. Třetí názor pak vychází z přesvědčení, že intelektuální náboj filosofického myšlení není vyčerpán a objevuje se v každém zkoumání jako určité pozadí vytvářené vývojem poznání a s ním spjatými předpoklady a realizovanými praktikami v experimentální oblasti (Fajkus, 2005:48-49). Jedná se o filosofii vědy, která vychází z přesvědčení o možné spolupráci mezi filosofy a praktikujícími vědci. Filosofie vědy zkoumá vědecké poznání, jeho adekvátnosti, zdůvodněnosti a odlišnosti od ostatních sociokulturních aktivit. Přičemž jako jedna z priorit vědecké metodologie se jeví potřeba syntézy přírodních a sociálních věd (Fajkus, 2005:326).

dorozumění oborů a lidí (Pešková 1997:5). Filosofie tkví ve schopnosti člověka pochopit celek skutečnosti, je to vlastně vytěžení lidské možnosti pochopit celek skutečnosti. Tím ovšem není myšleno, že člověk dosáhl již adekvátního pochopení této skutečnosti. Právě v procesu dějin filosofie se tato schopnost teprve krystalizuje, vytváří samu sebe, kritizuje, zdokonaluje se, ale vždycky již od začátku tuto stránku lidského ducha charakterizuje snaha po pochopení celku, snaha nalézt klíče ke všem jeho komnatám, a tak filosofie je schopností patrně omezenou, ale přece schopností ovládnout celkově sebe i svět, a to ryze duševně. To pak znamená v subjektivním pohledu to, že filosofie je schopností uvažovat, zachycovat to, co celku života dominuje, co mu dává smysl. Úkolem filosofie je pak podat celkový výklad, klíč k smyslu života (Patočka, 1994:372). Přičemž filosofie nemusí vždycky začínat jen svými nejmilejšími otázkami po bytí vůbec a tak podobně, nýbrž může začít kdekoliv. Přesněji řečeno všude tam, kde se dokážeme něčemu divit, nad něčím žasnout, něčím se nechat překvapit. Každá taková věc, která na první pohled vypadá úplně banálně a obyčejně, skrývá pro člověka, který se naučil vidět a myslet, nějaké tajemství....úkoly, nebo lépe příležitosti k přemýšlení...úkolem filosofie je udržovat povědomí, že všude kolem nás je plno podivuhodných a úžasných věcí, které volají po tom, aby se nad nimi konečně někdo zamyslel. Proč by to měl udělat? Ze dvou důvodů. Předně se může stát, že na něco přijde a něco vymyslí, objeví, vytvoří: vynález, vědecké dílo, báseň. A nebo se jen naučí žít mezi tajemstvími, která nejsou nijak „tajemná“, tj. nepřístupná, zašifrovaná, zato však hluboká a živá. Člověk, který na ně úplně zapomene, ztrácí nejdříve hloubku a nakonec své lidství. Filosofie by tu měla být kvůli tomu, abychom nezapomněli a neztratili, abychom nepřestali být lidmi (Sokol, 1997:261). Filosofické tázání začíná podle Peškové (1997:5) tam, kde od samozřejmosti daného v nazírání a představách přecházíme k reflexi a ptáme se po „quidditas“ po tom, „co něco jest“, co je bytostným založením daného fenoménu. Nutná je kritická důvěra v celkový pochopitelný a uchopitelný smysl univerza jsoucího, života a dění, který se nám otvírá v různých perspektivách, bez níž není lidský život možný. Kde není tato otevřenost, nemůže nás oslovovat svět a lidský život na světě není možný. Na druhé straně lidská dospělost vzniká teprve tehdy, jeli otřesena naivní jistota životního smyslu. Teprve tam se otvírá možnost hledání, možnost cesty (Pešková, 1997:38). Ve filosofii se jedná o realizaci bytostně lidského způsobu bytí na světě. Pochopení jsoucna čili porozumění jsoucímu ze svého individuálního pohledu. Přičemž nahlédnutí smyslu celku je možné jen spolu s druhými lidmi, člověk je na ně odkázán a zároveň je za ně odpovědný (Pešková, 1997:38). Lidstvu je pak společná schopnost ze svého úhlu pohledu usilovat o porozumění celku a jeho smyslu, brát odlišnosti jako výzvu k setkání na půdě společného světa. Filosofie podle Merlaua-

Pontyho není nějaký slovník, nezajímá se o „významy slov“, nesnaží se podat nějakou slovní náhražku světa, který vidíme, nepřeměňuje ho v něco vysloveného, jejím místem není řád řečeného či psaného, jako je pro logika výpověď, básníka slovo a hudebníka hudba. Filosofie chce vyvést věci samy z jejich mlčení k výrazu. Jestliže se filosof táže, a tedy předstírá, že neví o světě a vidění světa, což obojí v něm funguje a ustavičně probíhá, je to proto, aby nechal mluvit věci samy, protože jim důvěřuje a ví, že celá jeho budoucí věda na nich závisí. Tázání zde není počátkem negace, není to nějaké „možná“ kladené na místo bytí. Pro filosofa je to jediný způsob, jak se sladit s naším faktickým viděním, jak odpovědět tomu, co se nám v něm dává k myšlení, a čelit paradoxům, jimiž je tvořeno, jak se srovnat s těmito záhadami, označenými jako věc a svět, jejichž hutné bytí i pravda jsou plné neslučitelných detailů (Merlau-Ponty, 1998:15). Filosofie není věda, protože věda pokládá za možné pozorovat svůj předmět z nadhledu, vychází ze samotné korelace vědění a bytí, zatímco filosofie je taková množina otázek, v nichž tázající se je sám otázkou problematizován (Merlau-Ponty, 1998:35). Filosofie neklade otázky a nedává odpovědi, jež by vyplňovaly nějaké mezery. Otázky vycházejí z našeho života, z naší historie - tady se rodí a tady také umírají, pokud najdou odpověď, ale nejčastěji se tu přetvářejí, v každém případě však ústí do této otevřenosti všechna minulost zkušenosti a vědění. Filosofie nepokládá kontext za danost, obrací se k němu a hledá původ a smysl otázek i odpovědí, identitu toho, kdo se táže, a tímto způsobem pak proniká až k tomu tázání, které je za všemi otázkami po poznání, jakkoli je zcela jiného druhu (Merlau-Ponty, 1998:104). Přes plejádu různých výroků a soudů sourodých a nesourodých, shodných i protikladných filosofie byla, je a bude vždy jen jedna. Filosofie se neskládá jako nějaká stavebnice, která je celá, až když je pohromadě vše, není mechanismem s časovou dimenzí, který poznáme až tehdy, poznáme-li všechny jeho fáze. Adepti filosofické cesty se nemusí obávat a klesat na mysli, představí-li si horu dosavadních filosofických spisů a výkonů, nemusí rezignovat, když seznají, že nikdy nebudou s to zvládnout filosofické dokumenty v celé šíři. Filosofie je totiž celá třeba v jediném mysliteli, v jediné myšlence. Jestliže si pod slovem filosofování představíme sokratovskou starost o duši jako neustálé bdělé překračování samozřejmosti všednodenního „vědění“ o tom, co je spravedlivé, co je moudré, atd. (Palouš, 1987:71).

Filosofie výchovy, která zkoumá výchovu jakožto filosofický problém (Palouš 1991:11)⁸⁴. Jedná se o interdisciplinární obor, jehož vznik je záležitostí až novověkého a pedagogického myšlení, ačkoli spojení filosofie a výchovy má svou tradici již od Sókrata⁸⁵. Již antická filosofie dle Finka porozuměla tomu, že filosofie vlastně směřuje k výchově, ústí do praktického procesu formování člověka. Fink si uvědomil, že jak Platón, tak i Aristoteles směřovali ve svém filosofickém úsilí k určení toho, co člověk potřebuje ke svému životu, ale hlavně k tomu, jak má žít. Právě tento problém dle Finka znamená, že již v antické tradici se filosofie stává pedagogikou, návodem, jak člověka připravit pro život. Moderní doba a její filosofické myšlení pak dále navazuje na myšlenky antiky a dále je rozvíjí (Michálek, 1995). Filosofie výchovy je vědou, která se dotýká samotné podstaty života, jeho každodenní zkušenosti. Svou podstatou je odpovídáním na výzvu života a hledáním odpovědi na to, jakým způsobem tuto výzvu na základě zkušenosti předávat těm, které máme rádi. Je filosofií života jako takovou, hledá cesty, jak zkušenosti „s nesamozřejmým samozřejmého“ nejen předávat, ale také neustále objevovat, a to právě v každodennosti našich dnů. Je pouhým nástinem – odpovědí na otázku - jak naplnit a nepromarnit čas k životu nám daný, je uchováním naděje a předáváním životního smyslu.⁸⁶ Pro Eugena Finka je **filosofie výchovy otázkou po bytnosti** (člověk je – tedy bytuje – chceme-li zdůraznit dějovost našeho života) **člověka**.⁸⁷ Zkoumání procesu výchovy se pro Finka totiž současně stalo zkoumáním poměru lidského bytí k sobě samému, ve výchově samé se člověk obrací k sobě jako subjektu a usiluje o vlastní zdokonalení, i když přitom je nutno podotknout, že tento proces se odehrává jako záměrné působení vychovatele na vychovávaného. A právě tento moment onoho sebepoznávání člověka a s tím spojená orientace na vlastní jednání vedou Finka k závěru, že tento vztah lidského bytí k sobě samému je základním fenoménem, z něhož musí filosofie výchovy vycházet.⁸⁸ Přičemž filosofie výchovy se vyznačuje snahou postihnout trojí aspekt.: V první řadě jde o ontologický (někdy nazývaný také kosmický) rozměr výchovy - vycházející z toho, že výchova se děje ve světě, je prací pro futurum a zároveň probíhá vždy dnes a tady, **výchova tak znamená určité porozumění celku světa**, je nárokem na jednotu světa,

⁸⁴ Slovy prof. Jaroslavy Peškové: „*Filosofie výchovy se nad samozřejmostí a každodenností procesu výchovy /ve smyslu Bildung i Erziehung/ s údivem táže, co že to výchova je, a problematizuje všechny dosavadní „samozřejmé“ definice, jakož i výzkumy na nich založené.*“ Pešková, J. Filosofie výchovy – filosofické hledání předpokladů výchovného působení, Paideia, 2004. I, 1 (www.pedf.cuni.cz/~paideia/)

⁸⁵ U Platóna dokonce pravá výchova je totožná s filosofií a filosofie s výchovou.

⁸⁶ Podle Prokešové, M. Filosofie výchovy, Ostrava 2004, s. 7

⁸⁷ Problémem může být to, že veškerá obecná pedagogika a na ní navazující speciální didaktiky jsou založeny (ať už vědomě nebo většinou nevědomě) na určitém pojetí člověka a společnosti, a to znamená, že **se pohybují už vždy v rámci určitým způsobem zodpovězené základní filosofické otázky, totiž? Jak se to má s bytím, resp. s bytím člověka?** (Michálek, 1995:16).

⁸⁸ E. Fink, Natur, Freiheit, Welt: Philosophie der Erziehung, Würzburg 1992, str. 27

vymezením toho, jak do světa patříme, co v něm hledáme, jak ho spoluvytváříme. Dalším aspektem výchovy je fylogeneze výchovy, v níž výchovu pojmáme jako **nejvlastnější a nejelementárnější lidský vztah**, závaznost poznamenanou historicky a sociálně jako vztahy rodinné, formálně institucionální, generační, rodové, občanské, státní i národní. A nakonec ontogeneze výchovy, v níž výchovu chápeme jako nikdy neukončený proces plnosti určení člověka jakožto bytosti vychovávající a vychované (Pelcová, 1999:42).

11. Environmentální výchova jako fenomén

Pojďme zprvu debatovat směr ze kterého budeme nahlížet na environmentální výchovu. Lze zde použít Husserlův úmysl obrátit se k věcem samým (fenoménům), kterým podle Michálka (1996:20) zahájil na počátku století novou cestu filosofického myšlení, na níž pak navázal Heidegger svými analýzami lidského bytí ve světě a obrácením pozornosti k otázce pravdy a místa bytí, stejně jako Fink a Patočka? Mohou být Patočkovy a Finkovy rozbory základních fenoménů lidského bytí a četné přednášky k filosofii výchovy vhodným vodítkem k hlubším úvahám o environmentální výchově? Palouš na tyto v duchu položené otázky odpovídá: „*Filozofie je tak jedním ze svých určení výchovou a výchova filozofií.*“⁸⁹ Tím otvírá široký prostor, kde je možné i fenomenologické vymezení environmentální výchovy. Použiji-li v současnosti titul Paloušovy knihy „*Čas výchovy*“ pro problém, který v této práci řeším, pak dostanu sousloví Čas environmentální výchovy. Toto pojmenování pro aktuální výchovu v dnešní době by mohlo pocházet z Paloušova „*Světověku a Časování*“ z kapitoly „*Epocha ekologie*“⁹⁰, kde i Patočka dle slov Palouše očekával dobu, kdy se ekologická témata stanou významnou záležitostí politiků i vlád. Světověk je pak časem ekologie, která je vlastně slovem o světě jakožto domově a je či měla by být školou, v níž se učíme domovskému pobytu (Palouš, 2000:152). Co je důležité pro takové učení se domovskému pobytu? Odpověď lze najít například u Činčery, který se v dnešní době často inspirativně vyjadřuje na téma environmentální výchovy na akademické půdě. Činčera se ve sborníku z konference na téma: „*Environmentální výchova: nové cesty*“⁹¹ v úvaze o environmentální výchově - coby vedení člověka k přemýšlení o změnách svého jednání - odvolává na Patočku⁹² a vysvětluje

⁸⁹ Palouš, R., Čas výchovy, Řím: Křesťanská akademie, 1987, s. 74

⁹⁰ Palouš, R., Světověk a časování, Praha: Vyšehrad, 2000, s. 148

⁹¹ Sborník Environmentální výchova: nové cesty, Liberec: TU, 2007

⁹² Patočka, J., Tělo, společenství, jazyk, svět. Praha: ISE, 1995.

dotyk environmentální výchovy s otázkami samotného chápání lidského bytí, které Patočka charakterizoval jako jednotu tří základních pohybů⁹³ (Činčera, 2007).

Znamená to, že je důležité v rámci environmentální výchovy, která má vést člověka k přemýšlení o změnách svého jednání, naučit člověka přemýšlet v širších souvislostech o důsledcích svého konání? A nemělo by toto přemýšlení v první řadě vycházet z úvah o lidském bytí? Patočka píše, že „*celá filosofická tradice je kombinací umění myslet a umění vidět*.“⁹⁴, takže se to netýká pouze fenomenologie – Husserlova učení – učit se přesně myslet a vidět (jak přecházet, jak říci, co vidíme). „*Vidět nikoli věci banální, ale podstatné, vcelku určující svět*.“⁹⁵. A za přispění *logos*, řeči, která má smysl, teprve vyslovíme-li něco, co plně víme, řečené pak plně uvidíme (Patočka, 1995:11). Proč vidět nejprve člověka – lidské bytí – existenci? Nebo bychom měli vycházet z něčeho jiného? V tom případě z čeho? Z úvah o Světě/ světě? Z hodnot? Z duše?

Co znamená slovo „příroda“?

Odpověď na tuto otázku, z etymologického slovníku jazyka českého zní, příroda je slovo vzniklé od staročeského úroda a původně znamená - co se přirodilo, přírůstek, t.j. pravidelný přírůstek mláďat atd., a také to, co vzniká bez zásahu člověka.⁹⁶ Lze z této informace vyvodit, že v přírodě se něco děje a dokonce bez vlivu člověka? Slovo úroda zavání spíše člověkem zemědělcem. Budeme-li hledat vysvětlení určité slovní souvislosti u filmového režiséra Tomáše Škrdlanta a spoluautora Zdeňka Neubauera v knize Skrytá pravda země. Živly jako archetypy ekologického myšlení (Praha: MF, 2004), kteří u kořenů slov tuší spíš city než dedukce. To rození je nepochybné. Ale jemu bližší a také osobnější než úroda jsou spíše slova rod, rodový, rodný ve smyslu pokrevný, příbuzný, blízký. Ten, kdo je z mého rodu, kdo mě porodil, koho jsem porodila, kdo patří k mé rodině, smečce, tlupě, k tomu, co mě nejtěsněji obklopuje a dává bezpečí, k tomu uprostřed čeho žiji.⁹⁷ Z tohoto spíše citového přiblížení se ke slovu příroda přímo vyzařuje otázka: člověk v přírodě nežije přece sám? Máme v přírodě nějaké spolubydlící? A kdo všechno jsou naši spolubydlící? Otevírá se zde další otázka po

⁹³ Pohybu zakořeňování, ve kterém hledáme svůj domov a budujeme síť vztahů, pohybu sebezprodlužování, ve kterém se angažujeme ve světě a hledáme v něm uplatnění a pohybu pravdy, ve kterém se oba předchozí pohyby spojují do procesu věčného hledání a kladení otázek.

⁹⁴ Patočka, J., Tělo, společenství, jazyk, svět, Praha: Oikoymenth, 1995, s. 11

⁹⁵ Patočka, J., Tělo, společenství, jazyk, svět, Praha: Oikoymenth, 1995, s. 11

⁹⁶ Holub, J., Lyer, S., Stručný etymologický slovník jazyka českého, Praha: SPN, 1982

⁹⁷ Škrdlant, T., Demokracie přírody. Ekologická hra systémových podobností., Praha: Originální Videojournal, 1996, s.32

postavení člověka v přírodě? Je člověk součástí přírody, tedy biosféry (bios=život)? Mluvíme pak tedy o biocentrismu? Nebo člověk zaujímá postavení kontra příroda? A je tedy důležitější a na prvním místě člověk před přírodou? Znamená to pak antropocentrismus? Co tedy popisuje Škrdlant? Člověka nebo přírodu? Jedná se skutečně o rozbor slova příroda? Kdo se na to slovo ptá? Ptá se člověk na slovo příroda, lidským pohledem a vyjádřeno lidským jazykem? Má slovo příroda i když z pohledu člověka a jazykem člověka pro člověka nějaký význam? Má cenu to slovo příroda dál pitvat? Není jednodušší to neřešit? Uvažují o přírodě i jiní „živáci“ – „živoci“? Proč si lidé myslí, že ostatní „živáci“ takto neuvažují? Třeba jim jen nerozumíme? Škrdlant rozumí předponě pří- jako zjevně přibližovací:⁹⁸

11.1. Příroda a přirozenost

Co je přirozené? Kratochvíl (1994:11) odpovídá, že přirozené je pak to, co náleží už k rození, co patří k přírodě a ne do oblasti vyrobeného nebo vymyšleného.⁹⁹ Nejdříve se přirodí člověk a potom příroda, protože ten, který chce pochopit přírodu a slovo příroda je člověk? A od něj se všechno odvíjí? Co z tohoto rozboru vyplývá? Přirodí se příroda? Přirozuje se? Znamená to, že se příroda rodí i bez člověka? Jaký význam má slovo příroda? Z jakého řeckého slova pochází slovo příroda? Lze najít odpověď v etymologickém zkoumání významu slova starého řeckého jazyka „fysis“ podle Kratochvíla?¹⁰⁰ Je to důležitá informace, že fysis je slovo předfilosofické? Vypovídá tato informace něco o počátku? Dá se tedy říci, že přirozeným porodem se přirozením přirodíme do přírodního prostředí? Platí obsah tohoto sdělení pro civilizované Evropany žijící ve 3. tisíciletí n.l.? Platí snad ještě pro některé členy domorodých kmenů? Proč dnes tolik mluvíme o přirozených porodech? Rozumí se rozením, to, že něco vzniká? Má fysis i jiné významy než rodím se, přirozenost a její český překlad jako přirození? Je tím vysvětlení pramenící z Íliady¹⁰¹? Kam až poukazují tyto jiné významy

⁹⁸ „proto vznik slova příroda pro označení toho, co mě je blízké, co mě obklopuje a zabezpečuje, k čemu přináležím. A tím samozřejmě pro to, co je živé, co se rodí a co rodí, co plodí. **Co samo od sebe vzniká a udržuje se svou vlastní proměnou. Nikdo to nevyrobil. Není to umělý výtvar. Je to samo sebou. Je to přirozené**“. tamtéž, s.32

⁹⁹ Kratochvíl, Z., Filosofie živé přírody, Praha: Hermann a synové, 1994, s. 11

¹⁰⁰ „Fysis se vyskytuje už v Íliadě. Je to tedy slovo předfilosofické. Je to postverbale od slovesa „fyomai“, které v tomto mediálním tvaru znamená „rodím se“. **Fysis je tedy „přirozenost“**. Renesanční čeština překládala fysis ještě doslovněji – „přirození“, dokud se toto staré slovo nestalo eufemismem (náhradní slovní výraz – jemnější, ne tak trapný) pro pohlaví. I tento významový posun však napovídá určitou významovou stánku fysis: znakem přirozenosti je plodnost, fysis odkazuje k intimitě, spontaneitě, moci časnosti.“ Kratochvíl, Z., Filosofie živé přírody, Praha: Hermann a synové, 1994, s. 12

¹⁰¹ „V Íliadě má Fysis i leckteré jiné významy (podobně jako fyé, jiná odvozenina od téhož slovesa) vzrůst, podoba, tvárnost, bytnost, bytost. Většinou tedy to, co na jedné straně souvisí s původem a zrodem a na druhé straně s rozpoznáním podle projevu. I v pozdější řečtině zaznívají ve slově fysis významy aktivního tvaru slovesa fyó – rodím, rostu, kvetu.“ Kratochvíl, Z., Filosofie živé přírody, Praha: Hermann a synové, 1994, s. 12

slova fysis? Prozařuje jimi celá druhová rozmanitost přírody? Může být toho důkazem rozkrytí indoevropských jazykových souvislostí: „*řeckému kořenu fy – odpovídá indoevropský kořen bhu – k tomuto kořeni často patří významy ve škále od bytí po rostlinu např. védské - bhuť – síla, zdar, bohatství, české bytí, řecké fyton rostlina.*“¹⁰² Znamená to, že řecké slovo fysis obsahuje celou přírodu, všechno živé? Tedy i lidskou bytost?

Co je příroda a přirozenost podle Aristotela?

Dá se mluvit o přírodě v několika významech? Jak rozlišuje Aristotelés v knize Fyzika věci přírodu od věcí uměle vyrobených? Jedná se o rozlišení na základě rozdílných příčin: z věcí jedny jsou od přírody (fysei), druhé mají jiné příčiny. Od přírody jsou živočichové a jejich části, rostliny a jednoduchá tělesa, jako země, oheň, vzduch a voda.... Všechno, co jest od přírody, má zřejmě **počátek pohybu a klidu v sobě** ať z hlediska místa nebo kvantitativního růstu a úbytku nebo kvalitativní přeměny. Kdežto jiné věci jako takové a jako výtvořiny umění a řemesel **nemají vrozené směrnosti ke změně**, nýbrž mění se jenom potud, pokud jsou nahodile z kamene nebo ze země anebo z jejich směsi. Příroda je však principem a příčinou pohybu a klidu v tom, čemu původně náleží, a to o sobě, nikoli nahodile.¹⁰³ Co je tedy příroda? Co je principem a příčinou tohoto pohybu a klidu? Příroda je principem a příčinou pohybu a klidu? Je příroda pohyb? Co Aristotelés myslel formulací - čemu původně náleží, o sobě, nikoli nahodile? Patří k tomu Aristotelova odpověď, že u každé z ostatních věcí, které jsou vytvořeny, neboť žádná z nich **nemá počátek tvoření sama v sobě**, ale jedny je mají v jiných a mimo sebe, například dům a každá věc zhotovená rukama, druhé však je mají sice v sobě, ale ne o sobě, ty totiž, které se jenom nahodile mohou stát příčinou svého pohybu?¹⁰⁴ Takže věci od přírody mají počátek tvoření samy v sobě? Patří přirozenost k přírodě? A jak? Přirozenou povahu pak má všechno, co má takový princip, a všechno to je podstatou. Neboť příroda jest vždycky **jistý základ a v tom, co je základem**. Podle přírody jsou všechny tyto věci samy, jakož i všechno, co jim o sobě náleží, jako například ohni pohyb vzhůru. Neboť to není příroda, ani nemá přírodu v sobě, jest však přirozeně a podle přírody.¹⁰⁵ Příroda je základ? A v tom, co je základem je také příroda? Proč Aristotelés rozlišuje tři kategorie: co jest příroda (fysis) a co je přirozeně (fysei) a podle přírody (kata fysin)¹⁰⁶? Co je podle Aristotela přirozeností a podstatou přírodních věcí? Je to tak, že co je podstatou to je tím

¹⁰² Kratochvíl, Z., Filosofie živé přírody, Praha: Hermann a synové, 1994, s. 12

¹⁰³ Aristotelés, Fyzika, Praha: Rezek, 1996, 44

¹⁰⁴ Aristotelés, Fyzika, Praha: Rezek, 1996, 44

¹⁰⁵ Aristotelés, Fyzika, Praha: Rezek, 1996, 44

¹⁰⁶ Aristotelés, Fyzika, Praha: Rezek, 1996, 44

základem? Některým se pak zdá, že přirozeností a podstatou přírodních věcí jest to, co jest první v základě každé věci samo o sobě ještě neutvářené....Proto podle mínění jedněch přírodou toho, co jest, je oheň, podle druhých země, podle třetích vzduch, podle čtvrtých voda, podle jiných některé z nich, a jiní tvrdí, že všechno to. Neboť cokoli každý z nich za takové pokládá, ať jedno nebo více, míní, že právě to a právě tolik toho je veškerou jsoucností a všechno ostatní že jsou jejich vlastnosti, stavy a uspořádání.¹⁰⁷ Co je jsoucností přírody? Je to oheň, země, vzduch a voda? A tyto pak tvoří stavy a uspořádání a specifické vlastnosti? Kde hledat ty specifické vlastnosti? A cokoli z toho jest prý věčné – neboť prý u nich není změny ze sebe sama, všechno ostatní prý však **nesčetněkrát vzniká a zaniká**¹⁰⁸? Co je věčné a co nesčetněkrát vzniká a zaniká? Příroda? Podle Aristotela v jednom smyslu se tudíž takto příroda pokládá za první látku, která je základem každé věci, jež má v sobě počátek pohybu a změny. V jiném smyslu se však za ní pokládá podoba a tvar vyjádřený pojmem....¹⁰⁹ Znamená Aristotelovo rozlišení přírody v podobě dvou smyslů, tedy příroda jakožto prvotní látka, která je základem každé věci, jež má v sobě počátek pohybu a změny a v druhém smyslu podoba a tvar vyjádřený pojmem, že příroda je dvojí, jednak jako tvar a jednak jako látka?

Co je tedy přirozené podle Aristotela? Jako se totiž uměním nazývá to, co je vytvořeno uměním, a umělecké, tak se i přírodou nazývá to, co je podle přírody, a přirozené.¹¹⁰ To co je podle přírody je přirozené? Ale musí to mít nějaký tvar? A tak v jiném smyslu příroda jest asi podoba a tvar toho, co má počátek pohybu v sobě, totiž tvar, který není odloučen, leda pojmově. To však, co je z nich složeno, není sice samo přírodou, ale jest přirozeně jako člověk. A tvar jest přírodou ve vyšším smyslu než látka, neboť o každé věci se mluví spíše tehdy, když je ve skutečnosti, než jest pouze v možnosti.¹¹¹ Člověk není podle Aristotela příroda? Ale je tedy člověk přirozený? Příroda je tvar? A tvar je přírodou ve vyšším smyslu než látka? Ten tvar obsažený v té přírodě má v sobě ten počátek pohybu, to směřování ke změně? Jak vzniká ten tvar? Kdo ho tvoří? Tvoří ho příroda? Tvar jest dílem přírody, člověk totiž vzniká z člověka¹¹²? Z tvaru přírody vzniká zase tvar přírody? Mimoto příroda chápána jako dění směřuje k přírodě¹¹³? To co přirozeně roste a vyvíjí se, postupuje od něčeho k něčemu, pokud roste a vyvíjí se. Co je tedy to, co se vyvíjí? Zřejmě ne to, z čeho se vyvíjí,

¹⁰⁷ Aristotelés, Fyzika, Praha: Rezek, 1996, 46

¹⁰⁸ Aristotelés, Fyzika, Praha: Rezek, 1996, 46

¹⁰⁹ Aristotelés, Fyzika, Praha: Rezek, 1996, 46

¹¹⁰ Aristotelés, Fyzika, Praha: Rezek, 1996, 46

¹¹¹ Aristotelés, Fyzika, Praha: Rezek, 1996, 47

¹¹² Aristotelés, Fyzika, Praha: Rezek, 1996, 46

¹¹³ Aristotelés, Fyzika, Praha: Rezek, 1996, 46

nýbrž to, k čemu se vyvíjí. Tedy tvar jest přírodou? ¹¹⁴ Příroda jakožto látka tedy napomáhá tomu tvaru přírody, ba co víc ta látka přímo tvoří ten přírodní tvar? Tvar je něco víc než látka, protože to je to k čemu se příroda vyvíjí? Příroda není jen látka a tvar, ale slovy Aristotela: příroda je však účel a cíl a to, kvůli čemu něco jest? ¹¹⁵ Hovoří tady Aristoteles o účelové příčině? Co je tou účelovou příčinou. Proč hledá první příčinu? A kde jí hledá? Jak v otázce vzniku a zániku, tak v každé přírodní změně, abychom poznali jejich principy a potom se pokusili převést na ně každou věc z toho, co hledáme. Příčinou se tudíž nazývá jednak to, z čeho jako ze složky něco vzniká (hé hýlé, causa materialis, látka) a jednak se tak nazývá tvar a vzor (to eidos, causa formalis, tvar, forma), tj. podstatný pojem, a vůbec pak číslo, a potom části obsažené v pojmu. Za třetí se příčinou nazývá to, z čeho pochází první počátek změny nebo klidu (to hothen hé arché té kinéseós, causa agens nebo efficiens, příčina působící, odkud je počátek pohybu). Za čtvrté něco je příčinou jako účel a cíl (to telos, causa finalis, příčina účelová), tj. to, k čemu něco směřuje. ...totéž může mít více příčin, a to nejen nahodile...některé věci bývají také ve vzájemném příčinném vztahu.. U všeho však, co se nazývá příčinou vlastní nebo nahodilou, mluví se jednak **ve smyslu možnosti, jednak ve smyslu uskutečňování.** ¹¹⁶ Všechny tyto čtyři vyjmenované příčiny se podle Aristotela nacházejí v přírodě? A proč tolik Aristotelés zdůrazňuje účelovou příčinu? Je zřejmé, že příroda jest příčinou, a to účelovou? ¹¹⁷ Aristotelés podává zdůvodnění svého tvrzení, že příroda je účelovou příčinou. Poňevadž příroda jest dvojí, jednak jako látka a jednak jako tvar, tento však jest účelem a všechno ostatní jest pro účel, jest asi tento účel příčinou? ¹¹⁸ Tvar je účelem? A jak ten tvar vzniká? Jedná se o nějaký pohyb? Je ten pohyb v tom, že se v přírodě něco děje, že tam dochází k procesům, že příroda není statická? Aristotelés vypovídá: „*Příroda jest principem pohybu.*“ ¹¹⁹ Příroda tedy není pohybem, ale jeho principem? Co je to princip? Je to to, jak něco funguje? Je princip počátek, pralátka, prazáklad všech jevů (arché)? A co je to pohyb? A kdy k němu dochází? Pohyb jest právě to uskutečňování a že k němu dochází tehdy, když se něco uskutečňuje, ne dříve a ne později. ¹²⁰ Aristotelés přírodu pojímá jako vnitřní princip pohybu, tj. změny podle místa nebo kvantity nebo kvality, a proto celou nauku o přírodě důsledně probírá z hlediska pohybu. ¹²¹ Když Aristotelés mluví o vnitřním principu pohybu v souvislosti s přírodou, znamená to, že je někde uvnitř skrytý tento

¹¹⁴ Aristotelés, Fyzika, Praha: Rezek, 1996, 46

¹¹⁵ Aristotelés, Fyzika, Praha: Rezek, 1996, 49

¹¹⁶ Aristotelés, Fyzika, Praha: Rezek, 1996, 50

¹¹⁷ Aristotelés, Fyzika, Praha: Rezek, 1996, 65

¹¹⁸ Aristotelés, Fyzika, Praha: Rezek, 1996, 64

¹¹⁹ Aristotelés, Fyzika, Praha: Rezek, 1996, 68

¹²⁰ Aristotelés, Fyzika, Praha: Rezek, 1996, 71

¹²¹ Aristotelés, Fyzika, Praha: Rezek, 1996, 257

princip? Je fysis něco mnohem víc než člověk předpokládá? Chce vůbec člověk přemýšlet o přírodě jako fysis tedy o přirozenosti?

Natura

O čem pak vypovídá latinský překlad fysis, který popisuje Kratochvíl.¹²² Je tento rozdíl nějak důležitý v přemýšlení o fysis? Má i fysis nějaké opositum, podobně jako naturalis a supernaturalis? Jaktože Kysučan píše o řecké fysis i o latinské natura: „nelze je redukovat jen na biosféru v našem slova smyslu, oba termíny znamenají zároveň přirozenost, přírodní zákon, přírodní síla, povaha, svět, přirozený řád.“? Fysis, a dle Kysučana i natura, je tedy celý svět, úplně všechno? Když úplně všechno, takže by mělo obsahovat i to Kratochvílem zmíněné supernaturalis? V jakém významu? Jakousi víru v nadpřirozeno? Jak blíže specifikuje Kratochvíl dál fysis a co je tedy fysis podle Kratochvíla: „Fysis je vše, co prochází rozením a umíráním, vznikem a zánikem. K přirozenosti patří změna, přeměna. K přirozenosti však patří i vztah, kontext.“¹²³

Čím je přirozenost přirozená?

Podle Kratochvíla (1994:22) je přirozenost přirozená tím, že se skrývá. Kde se skrývá? Skrývá se ve svých vztazích s jinými přirozenostmi a skrze tyto vztahy se vztahuje k celku, k souvislosti všeho. Aneb „na úrovni fysis platí, že „všechno souvisí se vším“.¹²⁴ Patočka k problému přirozeného světa píše, že: „člověk a svět jsou koreláty.“¹²⁵ Takže i člověk a příroda jsou koreláty? Co to znamená pro člověka? Není to pro něj ohrožující informace? Chce to člověk slyšet? Slyší to? A proč to slyšet nechce? Ohrožuje to člověka nějak? Je to pro člověka příliš složité? A co je pro člověka vlastně složité? Fysis? Nebo spíše skrytá fysis? Kratochvíl píše o zasutí smyslu pro fysis pro tu skrytou přirozenost, z důvodu toho, že díky

¹²² „je jím natura, tedy to co patří k rození. V českém hovorovém převzetí nám správně zní i další význam a sice povaha způsob ustavení, bytostná povaha. Přesto je mezi latinským slovem natura a řeckým fysis jeden rozdíl, byť zdánlivě jen nepřímý. K latinskému adjektivu „naturalis, přirozený“ má pozdní latina jeho opositum „supernaturalis“, „nadpřirozený““ tamtéž, 13

¹²³ Kratochvíl, Z., Filosofie živé přírody, Praha: Hermann a synové, 1994, s. 22

¹²⁴ Což jak i sám Kratochvíl přiznává je dost odvážné tvrzení asi tak jako prohlášení: „nic nesouvisí s ničím, pokud bychom nemohli ukázat „jak“ a snad i „kudy převážně“ se děje ono „všechno souvisí se vším.“ Kratochvíl, Z., Filosofie živé přírody, Praha: Hermann a synové, 1994, s. 22

¹²⁵ Patočka, J., Tělo, společenství, jazyk, svět, Praha: Oikoymenth, 1995, s. 129

všedním starostem a obstaráváním nepečujeme o duši.¹²⁶ Pečovat o duši v souvislosti s fysis? Mluvit o fysis v každodenním života běhu? Jak to souvisí s námi lidmi? O přírodě máme ty soubory věd, které jí zkoumají a my díky tomu máme celkem slušné znalosti, nebo snad ne? Ale to patří do školy a ne do běžného života? Škola přece není život? A život není škola? Škola jakožto instituce je oddělená od života, nebo snad není? Proč mám přemýšlet o něčem co je skryté a tudíž neprojasněné? Já potřebuji žít v jistotě a nechci být znejišťovaná něčím, co je skryté? Kratochvíl píše, že ten smysl pro fysis dokonce občas sami zasouváme ze strachu z konečnosti, ze smrti.¹²⁷ Odvěká touha člověka po nesmrtelnosti vede člověka k tomu, že nechce slyšet o opaku, tedy o tom, že všichni jednou umřeme? Vždyť člověk vystupuje v hlavní roli, totiž „role vědomí“, ve hře „Dějiny lidstva“ jak o tom píše Jaroslava Pešková ve své knize Role vědomí v dějinách lidstva. Cože, když role a hra to znamená divadlo? Proč člověk chodí do divadla? Pro zábavu, odpočinek, aby utratil volný čas, aby se vzdělal, aby unikl z reality, pro to něco se dozvědět? Co se chce v divadle dozvědět? Proč se Shakespearovo divadlo v Londýně jmenovalo Globe? Proč Jaromír Nohavica zpívá, že „na dvoře divadla hrajeme divadlo“? O jakém to divadle je řeč? Theatrum mundi? Je hra „Dějiny lidstva“ představení, které chtějí lidé sledovat, nebo v něm jen hrají? Jak může člověk, který byl postaven do hlavní role tedy „role vědomí“, zároveň hrát a být i divákem? A kde mají lidé střechu nad hlavou tedy divadelní budovu? V Národním divadle? Nebo je tím jevištěm a hledištěm, tedy prkny jež znamenají život naše planeta? Říkáme jí modrá planeta, ale přejeme si, aby zůstala místy zelená? Proč potřebujeme, aby byla zelená? Proč kácíme plíce naší planety? Proč zapomínáme, že je to Matka Země? Proč jí říkáme zeměkoule, aniž bychom si uvědomovali, co to znamená? Ze-mě-koule? Jakože koule ze mě? Prozatím asi ne, ale co a kdo všechno tu kouli vlastně tvoří? Proč se v bibli píše „prach jsi a v prach se obrátíš“?

Patočka k problému přirozeného světa píše: „Člověk žije na světě – na rozdíl od zvířete, které se vztahuje ke svému bezprostřednímu okolí, na rozdíl od věci, která je ve světě a nežije... Svět – soubor všeho, co existuje – tvoří pozadí života člověka.“¹²⁸ Co je tím pozadím života

¹²⁶ „*smysl pro fysis se nám jaksí tak zasouvá, když příliš dlouho neděláme nic jiného, než že sledujeme své všední starosti a obstarávání. Zkrátka když nepečujeme o duši.*“ Kratochvíl, Z., *Filosofie živé přírody*, Praha: Hermann a synové, 1994, s. 22

¹²⁷ vysvětluje dokonce proč: „*Občas ten smysl pro fysis sami alespoň na chvíli zasouváme z důvodů rozumných a počestných, totiž ze strachu před hlubinou její propasti, před její spontaneitou, před její konečností, která poukazuje ke smrti. Toho všeho se přece bojíme. Není přece rozumné si s těmito silami zahrávat.*“ Kratochvíl, Z., *Filosofie živé přírody*, Praha: Hermann a synové, 1994, s. 22

¹²⁸ Patočka, J., *Tělo, společenství, jazyk, svět*, Praha: Oikoymenth, 1995, s. 129

člověka? Soubor všeho co existuje? Používá se pro to všechno co existuje ještě jiné slovo nebo sousloví? Může tím vším být životní prostředí? Co je pro člověka tím životním prostředím? Jednoduše řečeno: tím světem, tím životním prostředím, kterým je rybník pro rybu, je pro člověka nejspíš příroda? Má člověk přesně specifikovanou niku na rozdíl od jiných živých organismů? Potvrzuje to zakladatel etologie Konrad Lorenz slovy: „*člověka charakterizuje zejména skutečnost, že není pro žádný způsob života v určitém prostředí specificky vybaven či přizpůsoben.*“¹²⁹ Je tedy člověk schopen v přírodě vůbec žít? Kde je ta příroda? „*V naprosté všednosti významu je příroda to, kam se jezdí na výlet, to za městem, co je sice poškozené, ale místy ještě zelené*“¹³⁰. Za přírodou se musí jezdit? A navíc je už poškozená? Znamená to, že chceme-li přemýšlet nad přírodou musíme brát na zřetel, že už je poškozená? Prvotním východiskem pro úvahy nad přírodou je to, že příroda je poškozená, i když místy ještě zelená? Příroda není přirozená, ale je poškozená? Nebo je příroda přirozeně poškozená? Člověk nežije v přírodě? Kdo a jak tu přírodu poškodil? Byl to člověk? Člověk prostřednictvím svých technologií a pokroku? Lze toto obvinění člověka vyčíst z tohoto sdělení: „*přírodě škodí vše nepřirozené, tedy technologické, což škodí i nám (naši přirozenosti), protože jsme ochotni v rámci oné technologie denně pracovat kvůli jejím výsledkům. Proto se občas říká, že jsme přírodě odcizení.*“¹³¹ Člověk se tedy odcizil přírodě? Takto popisuje přírodu Kratochvíl ve své knize Filosofie živé přírody. Potvrzuje to Kysučan slovy: „*Každá vyspělejší civilizace vytváří umělý, na přírodě do značné míry nezávislý svět, který člověka zbavuje jeho přirozených kořenů.*“¹³² V průběhu vývoje lidstva je rozlišení přírodního a umělého světa tedy běžné? Znamená to, že člověk už nežije v přírodě? A znamená to, že jsme přírodě odcizení podle Kratochvíla to samé o čem píše Kysučan, že je člověk zbaven jeho přirozených kořenů? Vysvětluje Lorenz ve své knize Osm smrtelných hříchů, to jak se člověk přírodě odcizuje a jak přírodu poškozujeme: „*ekologie člověka se mění několikrát rychleji než ekologie ostatních organismů. Tempo diktuje technologický pokrok, který nabírá obrátky geometrickou řadou. Pod tímto tlakem se člověk nemůže vyhnout zásadním změnám v prostředí, a tak působí až příliš často úplné zhroucení biocenóz, ve kterých a ze kterých žije.*“¹³³ Jak je možné, že ekologie člověka se mění několikrát rychleji než ekologie ostatních organismů? Je tím viníkem technologický pokrok nebo člověk?

¹²⁹ Lorenz, K., Osm smrtelných hříchů, Praha: Academia, 2000, s.

¹³⁰ Kratochvíl, Z., Filosofie živé přírody, Praha: Hermann a synové, 1994, s. 9

¹³¹ tamtéž, s. 9

¹³² Kysučan, L., Na zlomu času. Devět zastavení na konci starověku a druhého tisíciletí., Olomouc: Vydavatelství University Palackého, 1997, 77

¹³³ Lorenz, K., Osm smrtelných hříchů, Praha: Academia, 2000, s. 21

Nepřipomíná tato otázka otázku typu: „co bylo dříve, vejce nebo slepice“? Proč vůbec Lorenz hovoří o smrtelných hříších? Jsou to hříchy smrtelné, protože se nedají odpustit a tak povedou ke smrti? Kdo bude umírat? Umře člověk nebo se zhroutí všechny biocenózy a nakonec celá biosféra a tím pádem pak i celá planeta Země? Jak zdůvodňuje Lorenz devastaci světa člověkem? Je tím důvodem nepříznivého lidského chování vůči přírodě Lorenzovo vysvětlení v rámci popisu lidského hříchu s názvem „devastace prostředí“: „*lidé podleli široce rozšířenému, avšak mylnému názoru, že příroda je nevyčerpatelná.*“¹³⁴ Proč lidé zastávali tento dle Lorenze mylný názor o nevyčerpatelnosti přírody? Bylo tomu tak vždycky? Kdy lidé přišli na to, že se mýlili?

11.2. Proměna vztahu člověka a přírody

Proměňoval se vztah člověka a přírody v průběhu dějin lidstva? Jestliže se proměňoval jak a proč k těmto proměnám docházelo? Měnil se tento vztah mezi člověkem a přírodou postupně? A jak tomu bylo na počátku? Lze věřit výpovědi o „Zlatém věku“? Nebo je to mýtus? Proč by to měl být právě mýtus? A mýtus v jakém slova smyslu? Mýtus jakože ne-pravda? O čem se tam vypráví? Představoval tento mýtus dobu rajské nevinnosti, dobu před neolitickou revolucí, kdy člověk žil údajně v souladu s přírodou, neboť jako lovec a sběrač nežil trvale usazen na jednom místě a tak, když příslušné území vylovil a vysbíral, putoval dál a příroda měla čas se zregenerovat? Lze někde číst o tom jak to tehdy bylo? Je možno o příslušně vykresleném tématu číst v české beletrii pro mládež v knize Lovci mamutů od Eduarda Štorcha? Hovoří zde Štorch o idylickém vztahu člověka k přírodě? Lze souhlasit s tvrzením Librové v knize Láska ke krajině: „sotva mají pravdu některé knihy pro mládež, představují-li čtenářům neolitického člověka nebo dokonce pravěkého lovce jako subjekt okouzlený krajinou, např. Štorchova Minehava“¹³⁵? Znamená idylický stav nutnost být okouzlen krajinou? Co lze vyčíst z tabulky vývoje vztahů mezi člověkem a přírodou nazvanou Dějiny využití a zneužití (WRI, 2000) možno nalézt ve skriptech Bedřicha Moldána Ekologická dimenze udržitelného rozvoje¹³⁶? Jsou tyto pokusy dostatečně transparentní pro hledání odpovědí po počátečním vztahu člověka a přírody? Proč je potřeba vůbec hledat odpovědi na tuto otázku? Co tím chce člověk dokázat? Hledá tady možný návod na život v souladu člověka a přírody? Jaký je tedy vůbec ten vztah mezi člověkem a přírodou od počátku věků? Kdy to bylo? A kdo tady byl první? Příroda nebo člověk? Jsou tyto otázky doposud

¹³⁴ Lorenz, K., Osm smrtelných hříchů, Praha: Academia, 2000, s. 18

¹³⁵ Librová, H., Láska ke krajině, Brno: Blok, 1988, s.25

¹³⁶ Moldán, B., Ekologická dimenze udržitelného rozvoje, Praha: Karolinum, 2001, s. 15

nezodpovězené? A řeší tuto problematiku moderní věda? A jak tomu bylo v Antice? Jak byla příroda chápána v antickém Řecku, kde byly položeny základy evropské vzdělanosti a hodnotového zaměření? Má Kratochvíl pravdu, když píše, že i pro antického Řeka je fysis kupodivu také opakem města a jeho obděláního okolí, ale jinak. Fysis je divočina, drsná, panenská příroda, která budí děs i ve své kráse. Je to hájemství bohyně Artemidy, drsné panny, krásné matky všeho přírodního, neudělaného, neochočeného. Artemis je božská dimenze fysis?¹³⁷ Potvrzuje slova Kratochvíla i Kysučan při popisu antického člověka, který přírodu nevyděloval redukcionisticky z univerza, ale chápal ji jako ztělesnění veškerého bytí, harmonický řád. **Veškerý život se odehrával na pozadí přírody a jejího cyklu....** Značný počet přírodních sil byl zbožněn či měl své patrony...příroda sama pak v antickém chápání představovala posvátnou sféru, byla zabydlena božskými a polobožskými bytostmi.¹³⁸ Mluvíme v této době o animismu? Kysučan píše, že se veškerý život odehrával na pozadí přírody a jejího cyklu, co to znamená? Kde tedy byla ta příroda? Když na pozadí? Znamená to, že příroda a její cyklus byl důležitý pro veškerý život? Proč v té době přesto dochází k takzvaným únikům do přírody podle Kysučana (1997:78)? Kdy je zcela přirozené, že citliví lidé museli uprostřed sofistikované a značně urbanizované civilizace pociťovat určitou tíseň a odcizení.... Pokud se už nedovedli odpoutat od městského komfortu, přivolávali si přírodu alespoň ve svých literárních a výtvarných vizích i rafinované architektuře. Antická městská i venkovská architektura vytvářená pro potřeby elity se vždy nalézala v harmonickém souladu s krajinou.... Rovněž tak výtvarné umění vynikalo množstvím přírodních námětů (krajiny, zvířata) a ornamentů (rostlinné prvky). ...I v případě umělých zásahů do krajiny lidé pociťovali naléhavou potřebu přirozenosti.... Obdiv k přírodě ovšem neznamenal návrat k vysloveně přírodnímu způsobu života. Vždy se jednalo o obdiv z bezpečné vyhlídky vším komfortem vybavené vily.¹³⁹ Člověk měl z přírody tedy strach, protože si neustále udržoval určitý odstup, bezpečnou vzdálenost, obdivoval ji z bezpečné vyhlídky? Jestliže přírodu obdivoval z bezpečné vyhlídky znamená to, že se jí bál, měl z ní strach? Měl tím pádem i respekt? Uvědomoval si sílu přírody a její „divokost“? Člověk tedy chtěl pravděpodobně za každou cenu v přírodě přežít a později snad i zvítězit v jakémsi boji, upravit si své přírodní prostředí ku obrazu svému. Pak tedy jakýsi výlet v podobě výhledu do „bezpečné“ přírody za hranice města byl možný? Cítil se bezpečně za zdmi města, kde se uzavřel právě před divokou

¹³⁷ Kratochvíl, Z., *Filosofie živé přírody*, Praha: Hermann a synové, 1994, s. 12

¹³⁸ Kysučan, L., *Na zlomu času. Devět zastavení na konci starověku a druhého tisíciletí.*, Olomouc: Vydavatelství University Palackého, 1997, 77

¹³⁹ Kysučan, L., *Na zlomu času. Devět zastavení na konci starověku a druhého tisíciletí.*, Olomouc: Vydavatelství University Palackého, 1997, 78

přírodou do uměle vytvořeného světa podle svých představ? Proč člověk vůbec začal budovat města? Chtěl se skutečně před přírodou ukrýt? Je kultura opakem přírody? Vypovídá Aristotelovo chápání přírody o rozdílu mezi přírodou a kulturou v podobě umění: „*proti fysis (příroda) je techné (umění) jako něco druhotného, odvozeného a pomíjivého, je to lidské dílo*“¹⁴⁰? Znamená to, že příroda je něco prvotního? Může člověk, který nežije v přírodě zkoumat, co je příroda? A proč by člověk měl přírodu zkoumat? Kvůli přírodnímu bohatství? Aby věděl kde a co má brát? Nechybí člověku něco, aby přestal drancovat přírodu? Je tím co člověku chybí úcta a respekt, tak jak o tom píše Lorenz v předmluvě své knihy v roce 1972, kterou sám charakterizuje jako „*nárek Jeremiášův, jako výzva celému lidstvu, aby se dalo na pokání a obrátilo se*“¹⁴¹? Lorenz¹⁴² píše, že by se více hodil pro nějakého kazatele než pro přírodovědce, protože přírodovědec dokáže určitá nebezpečí rozeznat zvlášť jasně.

Denaturace fysis

Patočka (1992:1) píše, že přírodověda, zejména fyzika a chemie, se nám snaží ukázat přírodu takovou, jakou jest sama o sobě. Přírodu, ale poznáváme vycházejíce ze světa bezprostředně nám daného, který se s tímto „o sobě“ nejen nekryje, nýbrž v mnohém je s ním v rozporu. O tomto bezprostředně daném světě platí však Hegelovo slovo, že je sice znám, ale není poznán.¹⁴³ Kratochvíl vidí problém ve filosofii o fysis, domnívá se, že s našim evropským lidstvím se cosi stalo, neboť přirozený svět je pro nás už krajně obtížným filosofickým problémem. Filosofování o fysis je podle Kratochvíla (1994:22) pokusem, pokusem myšlení o proměnlivosti pomocí které se uskutečňuje bytostná povaha fysis a myšlení vztahů jednotlivých jsoucen..¹⁴⁴ Máme problém v tom, že jsme si zakryli přirozenost, svoji i ostatní. Zřetelně to můžeme vidět na zdevastované vnější přírodě. Tam už to je vidět i pro ty, kdo vidět moc nechtějí nebo neumí. Považujeme to však jen za jednu stránku toho, co jsme udělali

¹⁴⁰ Aristotelés, Fyzika, Praha: Rezek, 1996, s. 257

¹⁴¹ Lorenz, K., Osm smrtelných hříchů, Praha: Academia, 2000, s. 5, „*Je ničeno nejen to, čím jsme obklopeni a v čem žijeme, ale mizí i úcta a respekt člověka vůči kráse a velikosti veškerého stvoření, jež člověka přesahuje.*“ Lorenz, K., Osm smrtelných hříchů, Praha: Academia, 2000, s. 92

¹⁴² Lorenz, K., Osm smrtelných hříchů, Praha: Academia, 2000, s. 5

¹⁴³ Problém poznání tohoto „přirozeného světa“ se ohlašuje sice dávno, již od počátku moderní přírodovědy, ale výslovně byl položen až poměrně v nedávné době. Patočka, J., Přirozený svět jako filosofický problém, Praha: Československý spisovatel, 1992, s.1

¹⁴⁴ „*pokusem myslet přirozenost, přírodu, vzrůst, bytostnou povahu, spontaneitu, vegetativní a generativní vztah k bytí. Je to pokus o myšlení o vznikajícím a zanikajícím, o proměnlivém, které právě svou neustálou proměnou uskutečňuje svoji bytostnou povahu nebo o ni usiluje. Je to pokus o myšlení vztahů a každým už vynořeným nebo vyrostlým jednotlivým jsoucím (a též jeho nebytím)*“ Kratochvíl, Z., Filosofie živé přírody, Praha: Hermann a synové, 1994, s. 22

s přirozeností, každou přirozeností, třeba i s přirozeností svého myšlení. Kratochvíl dodává, že naše myšlení je na tom stejně, o citu nemluvě. Z. Neubauer to, co jsme provedli nazval „denaturace fysis“, kdy příroda a přirozenost byly zbaveny svého vnitřního života a spontaneity. Snad lidské myšlení nebylo zcela postiženo denaturačním činidlem a snad sama fysis je mocnější než všechna denaturační činidla.¹⁴⁵ Hogenová (2002:87) píše, že Fysis není vůbec pochopena, a proto nemůže být respektována.¹⁴⁶ Co znamená pochopení¹⁴⁷ fysis? Kratochvíl píše o zasutí smyslu pro fysis.¹⁴⁸ Jak tomu rozumět? Co to znamená ze zvířat a rostlin učinit součástky zemědělského výrobního cyklu, a to novým typem domestikace? Proč dělat z živých organismů součástky? Jakože mechanické součástky nějakého stroje? K obrazu člověka, který už domestikoval sám sebe? Jak člověk domestikoval sám sebe? A ze světa udělat zásobárnu materiálů a energií a odpadliště? Copak svět je tady pro člověka, aby ho využil a vytěžil? Proč si člověk myslí, že stále může brát dokud je co brát ať už ze světa potažmo z přírody? Hogenová (2002:87) to vysvětluje na příkladech proměny krajiny, jako části přírody, na pouhý objekt, pak získá instrumentální charakter, je zde pro naše potřeby, je zde k našemu využívání. Pak se listy stanou buňkami, chemickými reakcemi, plícemi stromů, apod.¹⁴⁹ Může se stát část přírody objektem, tedy jakože věcí – pouhým předmětem lidského užívání? Co je to objekt? Proč slovo objekt znamená věc či předmět, když pochází z lat. *obicero* - stavět se proti? Co stojí proti objektu? Je to člověk, postavený proti objektu? Nebo stavět se proti přírodě, vyrábět umělé věci, které ale stejně mají svůj původ v přírodě? Proč vůbec redukovat všechny věci na objekty? Redukce všech věcí na objekty je dílem požadavku „*clare et distincte!*“¹⁵⁰ Člověk potřeboval mít ve všem jasno tak ze všeho udělal věci? Proč?¹⁵¹

¹⁴⁵ „Tato slovní hříčka říká: zdánlivě nám to vše funguje, denaturované substance mají jen tu moc, kterou po nich chceme a práce s nimi je tudíž bezpečnější, ale příroda a přirozenost (*natura*) byla zbavena sebe sama, svého vnitřního života a spontaneity. Doufejme, že alespoň s lidským myšlením tomu tak není úplně a beze zbytku. Doufejme, že fysis sama je mocnější než každé denaturační činidlo.“ Kratochvíl, Z., *Filosofie živé přírody*, Praha: Hermann a synové, 1994, s. 22

¹⁴⁶ Hogenová, A., *Kvalita života a tělesnost*, Praha: Karolinum, 2002, s.87

¹⁴⁷ Pochopení? Pochopení Hérakleitos zařazuje do vztahů, díky nimž lze ukazovat, odkazovat na jedno skrze druhé, na souvislost jednoho s druhým. Chápající výklad rozlišuje to, co se mu a v něm ukazuje, ale rozlišuje to tím, že to spojuje do souvislostí, spojuje s dosavadními obsahy vědomí. Kratochvíl, Z., *Filosofie živé přírody*, Praha: Hermann a synové, 1994, s. 24

¹⁴⁸ „I z lidí lze udělat roboty poměrně snadno a sériově, např. základním školstvím, ideologií nebo módou, ze zvířat a rostlin lze učinit součástky zemědělského výrobního cyklu, a to novým typem domestikace, totiž k obrazu toho člověka, který už domestikoval sám sebe, z ostatního světa lze udělat zásobárnu materiálů a energií a odpadliště“. tamtéž, s.20

¹⁴⁹ Hogenová, A., *Kvalita života a tělesnost*, Praha: Karolinum, 2002, s. 87

¹⁵⁰ Hogenová, A., *K filosofii výkonu*, Praha: Bohemia eurolex, 2005, 49

¹⁵¹ Descartes ve svém díle *Rozprava o metodě*, jak správně vésti svůj rozum a hledati pravdu ve vědách v kapitole o Řádu otázek přírodních uvádí příklad malířů a jejich pojetí světla a stínu: „*zamýšlel jsem zahrnouti vše, co jsem se do té doby domníval věděti o povaze věcí hmotných: avšak právě malíři, nemohouce stejně dobře*

Hogenová vysvětluje jak Descartes svým panováním subjektu jako výchozího postavení v procesu poznávání a v získávání jistot vůbec, vytvořil z toho všeho, co není subjekt objekt, zde se vytvořil nebezpečný hiát, oddělenost, propastnost, jež se dnes mstí odcizením přírody.

¹⁵² Rozumějme tomu, že byl jistý subjekt a vše ostatní byl objekt? Šlo Descartesovi o poznání ve smyslu procesu odrážení skutečnosti ve vědomí? Rozuměl skutečností vnější svět – přírodu, společnost, zkrátka všechno, co existuje nezávisle na našem vědomí? Poznání jako odraz (kopie, snímek, otisk) skutečnosti ve vědomí? Jak správně vést svůj rozum? „Cogito, ergo sum“? Řeč je o procesu poznávání a získávání jistot vůbec? Proč získávat jistoty? V doslovu k Descartově knize Rozprava o metodě vysvětluje Jan Patočka revoluční smysl karteziánismu.¹⁵³ Takže podle Patočky Descartes vnesl jistý řád do renesančního chaosu? Dodal potřebné ujištění? Bylo se čeho držet? Vše bylo rázem jasné? Neexistovaly žádné pochyby? Nic nebylo skryté? V čem Descartes spatřoval tu jistotu? Hogenová píše o záměně skutečnosti za objektivní realitu.¹⁵⁴ „Objektivní realita“ tedy není skutečnost v podobě vnějšího světa? Něco, co existuje nezávisle na našem vědomí? Hogenová vysvětluje tak, že vrženost neskrytosti se stala předmětem, vmeteným před naše pozorování, každá neskrytost se stala předmětem. A dodává, že tento přerod se stal nenápadně, téměř nikdo to nepozoroval,

zobraziti na plochem obraze vsechny strany telesa v prostoru, volí jednu z nejdůležitějších stran, kladou jen ji do světla, a nechávajíce ostatní ve stínu, ukazují je jen tak, pokud je možno viděti je při pohledu na onu hlavní – tak i já, obávaje se, že bych nemohl pojmouti do své rozpravy vše, co jsem měl na mysli, umíníl jsem si velmi důkladně vyložití toliko, jak pojmám světo...“ Hogenová, A., K filosofii výkonu, Praha: Bohemia eurolex, 2005, 49 Bylo toto pojetí světa v malířském umění inspirací pro Descartesovo „*clare et distincte!*“? Mohlo být toto pojetí inspirací a zároveň odůvodněním pro redukci z důvodů „zjednodušení“?

¹⁵² Hogenová, A., Kvalita života a tělesnost, Praha: Karolinum, 2002, s. 87

¹⁵³ tak, že od druhé poloviny 14. století je scholastický aristotelismus v rychle postupujícím rozkladu. Ale podivuhodná Filosofova síla ovládá duchy ještě 300 let, filosofie jako každý pravý duchovní čin, se nedá pouze popřít nutno na její místo postavit něco pozitivního. To uměli teprve Galilei a Descartes, ale dílo Galileiho se vztahuje pouze na přírodovědu, nemá Descartovy universality. Descartes byl proto osvobozením, proto rozřešením nesnesitelného intelektuálního a mravního zmatku renesance, že postavil nový metafysický systém, že se vyrovnal a antikou a středověkem vskutku ve velkém, na všech hlavních polích vědecké práce, kde předchozí doby vypracovávaly koncepci světa. Přihlédněme stručně, jak. Descartovým vědeckým cílem je naprostá jistota dosaženého poznání. Nikoli však pouhá jistota faktu, musí být spojena s porozuměním, právě jistota se definuje „jasností a zřetelností“. Porozumění pochopil Descartes jinak, než antická a na ní závislá středověká filosofie. Pro Descarta je typem pochopitelnosti matematika se svým principem dedukce. Maximum dedukovatelnosti je pro Descarta maximem pochopitelnosti. To je význam „geometrické metody“, kterou Descartes zavedl v celé filosofii, t. j. ve všech oborech vědění. Neboť věda jest pouze jediná, a čím se vědění více blíží dokonalosti, tím se více sjednocuje v jediném systému principů a dedukcí. Tento ideál, který v celku s různými spíše taktickými odchylkami ovládal moderní vědu až do 19. století, je tedy Descartovo dílo, Descartes, R., Rozprava o metodě, jak správně vést svůj rozum a hledati pravdu ve vědách, Praha: Jan Liechter, 1947, s. 104

¹⁵⁴ „Záměna objektivní reality za skutečnost nastala s descartovským „cogito, ergo sum!“ . Subjekt byl místem myšlení, cítění a pochybování. Stal se jedinou jistotou, vše ostatní se stalo objektem, nebylo to jisté. Mezi subjekt a objekt vstoupila ostrá hranice, platná dodnes jako nepochybnost. Verifikace pak vše dotvořila. Ověřit lze pouze to, co je smyslově dáno a pro všechny, kdo mohou smyslově věci kontrolovat, proto věci se svou smyslovou daností se staly jedinou skutečností, tzv. objektivní realitou.“ Hogenová, A., Kvalita života a tělesnost, Praha: Karolinum, 2002, s. 88

proto je tak těžké o tom mluvit a psát.¹⁵⁵ Patočka mluví o Descartovi jako o „*filosofickém spasiteli své doby*“. ¹⁵⁶ O čemž svědčí stále živá diskuse s tímto „velkým“ filosofem, který ve své filosofii pátral po podstatných věcech. Descartes nabízí svou praktickou metodu na místo spekulativní filosofie, abychom se mohli stát pány a vládci přírody, kterou tak můžeme dokonale poznávat a to vše navíc poslouží k zachování zdraví jako základu života.¹⁵⁷ Být pány a vládci přírody? Poznat bez námahy plody a užitky země? Příroda je tu pouze k užtku? Není to jinak? Hogenová ukazuje směrem zpět a sice k Aristotelovi a jeho pojetí fysis.¹⁵⁸ Patočka srovnává Aristotela s Decartem tak, že Descartes není v témž smyslu metafyzik jako Aristotelés. Aristotelés se ptá po struktuře bytí každého jsoucná i jsoucná vůbec a toto hledisko vede jeho zkoumání. Aristotelés objevuje nesčíslné podstatné vztahy, nesčetné originální souvislosti, které tvoří ve svém celku věčnou rozkoš bytí, Descartes se ptá pouze po odvoditelnosti a původu poznání každé jednotlivé věci, ptá se po konstruktivním ideálním plánu věcí. Jeho věčnou starostí je jednota metody a zdůvodnění je pak skoro vždy logické, myšlenkové, deduktivní.¹⁵⁹ Autoři se shodují v tom, že Descartova koncepce do značné míry utvořila náš svět. Na jedné straně naše spirituální bytost, která je jako svět ve světě, primárně uzavřena sama do sebe. Na druhé straně svět věcí, chápaných pouze rozumově a geometricky,

¹⁵⁵ Hogenová, A., K filosofii výkonu, Praha: Bohemia eurolex, 2005, 49

¹⁵⁶ Descartes, R., Rozprava o metodě, jak správně vésti svůj rozum a hledati pravdu ve vědách, Praha: Jan Liechter, 1947, s. 104

¹⁵⁷ „*místo oné spekulativní filosofie, již se vyučuje na školách, možno nalézt jinou, praktickou, jejíž pomocí poznajíce sílu a působnost ohně, vody, hvězd, oblohy a všech ostatních těles, nás obklopujících, tak zřetelně, jako máme rozličná zaměstnání svých řemeslníků, mohli bychom všeho toho použití stejným způsobem ke všem účelům, pro něž se to hodí, a státi se tak jakoby pány a vládci přírody. A to je žádoucí netoliko pro vynálezy nesčíslných strojů, vhodných k tomu, abychom poznali bez všeliké námahy plody země a všechny užitky, které v ní jsou, nýbrž je to hlavně žádoucí pro zachování zdraví, jež je nepochybně prvním statkem a základem všech ostatních statků tohoto života...*“ Descartes, R., Rozprava o metodě, jak správně vésti svůj rozum a hledati pravdu ve vědách, Praha: Jan Liechter, 1947, s. 69

¹⁵⁸ „*To, co leží v základu všech přírodních entit není jejich případný užitek pro nositele jistá vůle k moci, ale je to „otevírání se do otevřenosti“, tomu se říká od aristotelských dob fysis (vždyť řecké slovo „fysis“ je odvozeno od „faós“ nebo „fós“, což znamená světlo, proto je fainoménon-fenomén jevem, něčím, co se ukazuje, a proto se jeví). Vzházení do světla je pohybem (kinesis), jenž vychází z počátku (arché), směřuje k uskutečnění (energeia) možností (dynamis). Směr tohoto pohybu je dán účelem (telos), jenž se v každé vzházející entitě představuje jako vnitřní účel, tj. entelecheia. Tento nesmírně složitý proces (dle Heideggera se jedná o nejsložitější problém celé antické filosofie) můžeme a musíme nazvat růstem, rozením a to nemůže být pochopeno mechanicky, cartesiánsky, protože vše, co se rodí je posvátné, je mysteriózní. V tomto okamžiku selhává systémovost osvícenského typu, strukturnost, analytičnost, jak vlastně vysvětlil již kdysi dávno Immanuel Kant, v Kritice čistého rozumu“ Hogenová, A., Kvalita života a tělesnost, Praha: Karolinum, 2002, s. 87*

¹⁵⁹ Descartes, R., Rozprava o metodě, jak správně vésti svůj rozum a hledati pravdu ve vědách, Praha: Jan Liechter, 1947, s. 106

bez kvalit, bez vnitřních sil.^{160 161} Hogenová píše o „přerušení „pupeční šňůry“ mezi lidským a přírodním bytím, které se stalo osudným.¹⁶²

Existuje vůbec ještě příroda?

Existuje tedy vůbec ještě příroda? Není nutné dokazovat existenci přírody podle Aristotela: „*Chtít však dokazovat, že příroda jest, by bylo směšné. Neboť je zřejmé, že jest mnoho takových věcí. Dokazovat zřejmé věci nezřejmými je znakem jenom člověka, který není schopen rozlišovat, co je poznatelné samo sebou a co není poznatelné samo sebou.*“¹⁶³ Takže není třeba dokazovat existenci přírody a ani existenci té už poškozené přírody? Nežil Aristotelés v jiné době? Jak je to dnes? Jak chápe dnešní člověk existenci přírody? Otázka zní chce vůbec dnes člověk nějak chápat existenci přírody? Jak chce dnešní člověk chápat přírodu? Chce přírodu pochopit? Nebo chce člověk přírodu poznávat? Může být nalezena odpověď paralelou na dávný zlomek B1 podle Hérakleita z Efesu, respektive jeho zlomku B1 zachovaného u Sexta Empirika a u Hippolyta? Jak prostřednictvím tohoto zlomku B1 Kratochvíl píše o člověku a jeho schopnosti poznávat? Lze tady nacházet paralelu s dneškem: „*Náš všední lidský úděl nechápajících je přirovnán ke spánku: ...lidem však zůstává skryto, co činí, když bdí, tak jako zapomínají, co dělají, když spí.*“ ...Slovo „axynetoí“ („nechápací“) vykládá Hérakleitos jinde hravou etymologií: jsou to ti „mimo společné“ (a-xynon) a dále pak: ti „bez mysli“, zcela doslovně ti „ne-s-myslí“ (a-syn-noó), neúčastní na mysli, duchu, rozumu (nús). Hérakleitova řeč iniciuje k zápasu o vědomí, k zápasu o společné, k probuzení mysli, k aktualizaci lidství. Ti „nechápací“ se neorientují vůči světu, nezakoušejí moc přirozenosti, nejsou „při tom“, když přirozenosti působí (proto jsou pak ve zlomku B 34 „zde“

¹⁶⁰ Descartes, R., Rozprava o metodě, jak správně vésti svůj rozum a hledati pravdu ve vědách, Praha: Jan Liechter, 1947, s. 107

¹⁶¹ Příklad: „*Vzcházení odkrytostí do neskrytosti, tj. fysis – je dnešnímu přírodovědci, ale i normálnímu člověku naprosto cizí, nepochopitelná a velmi podezřelá. Les tedy není součástí našich rukou a nohou, našeho těla, našeho domova, les již není rozšířený organismus (volně řečeno s Patočkou), ale je něčím, co je dodatkem k našemu způsobu existování, který se může měnit dle naší libovůle. Tento základní rozdíl je v zárodku ekologických aktivit nahlížen jako zakrytý důvod dnešního odcizení, jež se jako přímé odcizení vůbec nepociťuje, i když tomu tak je. Výstup ze skrytosti do neskrytosti pohybem (kinesis) se konstituuje nejen příroda, krajina, ale i náš každodenní život, to vše je pak kinesis.*“ Hogenová, A., Kvalita života a tělesnost, Praha: Karolinum, 2002, s. 88

¹⁶² Přírodní bytí není žádná pozice, není to žádný reálný predikát, příroda se nepochopí skrz smysly. Zvířata používají smysly ke svému životu ještě důkladněji než my lidé, přesto o přírodě nevědí vůbec nic. **Smysly nám „nedávají“ přírodu.** Hogenová, A., Kvalita života a tělesnost, Praha: Karolinum, 2002, s. 88

¹⁶³ Aristotelés, Fyzika, Praha: Rezek, 1996, 44

pouze jakožto „nepřítomní“, „pareontas apenai“, neexistující, ale pouze vyskytující se)¹⁶⁴? Ví lidé co dělají, když bdí? Jsou lidé ti nechápající ve smyslu „ne-s-myslí“? Jsou dnešní lidé jenom ti neexistující, ale pouze se vyskytující? **Nezbývá náhodou dnešnímu „neexistujícímu“ člověku, to co připadalo Aristotelovi směšné, a sice dokazovat existenci přírody?** A proč? Co je tedy příroda? Proč Hogenová odpovídá na otázku co příroda není: *„Příroda není součet věcí, které v ní potkáváme, tento náhled je mylný, i když je obvyklý.“*¹⁶⁵? Na co tady Hogenová upozorňuje? Proč Václav Cílek píše, že není nutné se ptát ani po smyslu přírody: *„doufám, že odpověď na otázku, jaký smysl má příroda, nebudeme nikdy znát. Mnohem důležitější je tento smysl cítit.“*¹⁶⁶? Není tedy důležité dokazovat existenci přírody a ani se ptát na to jaký má smysl? Proč se Cílek nechce ptát jaký smysl má příroda? Je to proto, že kladu-li otázku jaký smysl má příroda ptám se nikoli na přírodu, ale na člověka a jeho chápání přírody a jeho postavení v přírodě? Chtěl tím Cílek říct, že příroda má smysl, který je potřeba, aby člověk cítil a tím pádem o něm věděl? Je důležité cítit ten smysl? Smysl? Co je to smysl? Dá se smysl cítit smysly? Smysl přírody? Pro koho? Jaký je smysl člověka v přírodě? Stačí cítit ten smysl přírody prostřednictvím lidských pěti smyslů? **Nezapomněl člověk cítit smysl přírody svými smysly?** Vnímá člověk svět jenom smysly? Jak člověk používá své smysly? Používá člověk svých pět smyslů k poznávání přírody, tak že k ní čichá a cítí jestli voní nebo smrdí, slyší co se tam děje, vidí všechno, hmatá po přírodě a šlape po ní a může jí i ochutnávat díky svému jazyku s chuťovými pohárky? Stačí lidskému mozku získané pocity („cítění“) prostřednictvím smyslových zkušeností počítků? Uvědomuje si člověk co zjistí o přírodě prostřednictvím smyslů - počítků? Proč člověku nestačí takováto zkušenost s přírodou? Vnímá člověk smysly přírodu kolem sebe? K čemu je člověku dobré vnímat smysly tu přírodu? Potřebuje člověk přírodu kolem sebe vnímat? O co člověku vlastně v přírodě jde? Proč je člověk od přírody vybaven těmito pěti smysly? Je to k tomu, aby přežil? Aby uměl rozeznat, co je pro něj dobré a co nikoli? K čemu člověk své vnímání posuzuje, rozlišuje, třídí a pak o tom mluví takže přemýšlí? K čemu člověk používá řídící centrum ve své hlavě? Lidský mozek? Může člověk díky jazyku o tom všem co zakouší promluvit slovy? Mají ta slova nějaký smysl (jsou smyslu-plná)? Tvoří potom člověk z těch smysluplných slov pojmy? Proč? Pracuje člověk s přírodou prostřednictvím pojmů? Pojem je ryze vědecký termín?

¹⁶⁴ Kratochvíl, Z., *Filosofie živé přírody*, Praha: Hermann a synové, 1994, s. 23

¹⁶⁵ Hogenová, A., *Kvalita života a tělesnost*, Praha: Karolinum, 2002, s. 82

¹⁶⁶ Cílek, V., *Krajiny vnitřní a vnější*, Praha: Dokořán, 2002, s.135

Věda o přírodě

Věda o přírodě? Máme o přírodě spoustu věd, jak píše Kratochvíl (1994:10).¹⁶⁷ K čemu je člověku věda o přírodě? Proč je důležité mít vědu o přírodě? Co to znamená? Se-stav-ený, systematická sestava, soustava, systém, všechno je potřeba náležitě uspořádat a klasifikovat, aby se v té přírodě každý vyznal? To, co zjistíme prostřednictvím pěti lidských smyslů musíme změřit, převést do kategorie čísel, abychom tomu věřili, že to tak je? Škrdlant při vysvětlování pojmu systém cituje Edgara Morina (1990),: „*naši dosavadní racionalitu přirovnává k lovcí snažícímu se ulovit v přírodě řád. Zmocnit se ho jako něčeho uchopitelného.*“¹⁶⁸ Lze uchopit řád v přírodě? A proč a k čemu? Může člověk vůbec pochopit, co to příroda je a jak funguje? Není to kritika vědy, jak Kratochvíl (1994:11) vysvětluje, vědci toho vědí opravdu hodně, ale většinou vědí něco jiného, než co zajímá laika, a o to spíše něco jiného, než kam míří filosofická otázka.¹⁶⁹ Hledáme-li vysvětlení v poznámkách k Aristotelově Fyzice, který sám Aristotelés pojmenoval jako: „*spis Fysiké akroasis (Přírodovědecké čtení)*“, cituje pod jménem Fyzika nebo *Ta peri fyseós* či „*hé fysiké filosofia*“, přírodní filosofie. Proto pozdější římský filosof Seneka mluví o „*philosophia naturalis*“.¹⁷⁰ Aristoteles přírodu pojímá jako vnitřní princip pohybu, tj. změny podle místa nebo kvantity nebo kvality, a proto celou nauku o přírodě důsledně probírá z hlediska pohybu. Věda se vůbec táže po příčině a důvodu (proč), nespokojuje se s pouhým zjištěním „že“ jako zkušenost. Aneb jenom poznáním principů věcí se uskutečňuje věda jich se týkajících, Aristotelés zdůrazňuje, že se u přírody za tím účelem musí postupovat od toho, co je smysly vnímatelné, k vnitřním pravým složkám. Podstatou vědy je, že si hledá cestu k tomu, co je obecné.¹⁷¹ Co je obecné? Aristotelova odpověď zní tak, že myšlení je totiž svou podstatou obecné, jednotliviny poznáváme tím, co je obecné. Aristotelés se dotýká důležité otázky, že není dostatek jmen, slov pro jednotlivé věci, protože slova jsou obecná jako pojmy. Pojem je podle Aristotela postřehem, je zprvu nedokonalý. Poznání obecností předchází před poznáním jednotlivých předmětů. Celkem (to holon) se nemyslí mechanický souhrn (to pán), celek jako

¹⁶⁷ „*O přírodě máme celý soubor věd: od fyziky a astronomie přes geologii a chemii po biologii. Každá z těchto věd má rozsáhlé aparáty popisující velikou experimentální zkušenost o určitých vlastnostech něčeho v přírodě. Každá z nich popisuje jinou stránku přírody, hledá funkční model jiné třídy jevů.*“ Kratochvíl, Z., *Filosofie živé přírody*, Praha: Hermann a synové, 1994, s. 10

¹⁶⁸ Škrdlant, T., *Demokracie přírody. Ekologická hra systémových podobností.*, Praha: Originální Videojournal, 1996, s.22

¹⁶⁹ „*Otázka po přirozenosti je otázkou filosofickou*“ Kratochvíl, Z., *Filosofie živé přírody*, Praha: Hermann a synové, 1994, s. 11

¹⁷⁰ Aristotelés, *Fyzika*, Praha: Rezek, 1996, s. 7

¹⁷¹ Aristotelés, *Fyzika*, Praha: Rezek, 1996, 256-258

celistvost je více než části. Aristotelova přírodní věda a filosofie byla celostní.¹⁷² Nabízí se otázka, zda-li i dnešní věda je celostní? Zatímco staré paradigma stojí na karteziánské víře v jistotu a přesnost vědeckého poznání, nové systémové paradigma uznává, že veškeré vědecké koncepce a teorie jsou limitovaným a přibližným poznáváním nekonečného pletiva vzájemně propojených struktur (Capra, 2004).

K čemu je nám příroda?

Storch¹⁷³ ve své úvaze na téma „K čemu je nám příroda?“ píše o tom, že jsme si zvykli na určitou podobu přírody. Pozorujeme však změny způsobené vlivem změněných způsobů obhospodařování krajiny a ústupem tradičního zemědělství. Nejen, že se neobejdeme bez takzvaných ekosystémových služeb, jako je poskytování potravy, ochrana proti erozi či regulace klimatu. Spíše jde o to, že lidská kultura je do značné míry založena na neustálém začleňování do přírody a vyčleňování z ní, přičemž příroda není nic jednoduše uchopitelného a jednoznačného. My a veškerá naše kultura potřebujeme referenční rámec, který by byl vnější, ale zároveň blízký a srozumitelný, a který by nabízel nepřeborné množství poukazů a tajemství, umožňujících neustálé predefinování porozumění sobě a světu kolem. Tímto rámcem je právě příroda, ale ne jakákoli, ale příroda živá, proměnlivá, tajemná a překvapující. To je podle Storcha hlubší důvod k odpovědnému vztahu k přírodě než strach z globální ekologické krize nebo staromilství. Je nutné si však uvědomit, že dnes již neexistuje příroda sama o sobě, oddělená či oddělitelná od lidského vlivu. Proto je důležitá neustálá reflexe a přehodnocování našeho místa v přírodě, našich hodnot a tužeb ve vztahu k přírodě a k tomu, co se v ní děje. Je důležité rozpoznat co pro nás příroda všechno znamená a podle toho umět řídit své další kroky (Storch in Dlouhá 2009:74-75).

Útěk před fysis a pojednání o naději

Co vůbec znamená řídit se heslem: „*mysli globálně jedne lokálně*“? Má to nějakou souvislost se zametáním před vlastním prahem? Je nutné zametat před vlastním prahem? Čeho se tak úzkostně bojíme? Proč máme strach se stát zpátky součástí země? Bojíme se jen o naše vědomí nebo nechceme přijít o nashromážděný majetek? Proč tato dimenze fysis je pro nás tak ohrožující? V čem je problém? Proč ten strach z té zubaté kostry paní Smrtky co chodí po

¹⁷² Pí. „Pro nás je známější celek (to holon), který znamená obecné (to katholú), a že podobně je tomu u slov vzhledem k pojmu, neboť slova, která jsou symbolem, označují celek a sice v neurčitým způsobu, např. slovo „kruh“, ale pojmové určení jeho rozkládá jej na jednotliviny.“ Aristotelés, Fyzika, Praha: Rezek, 1996, s. 258

¹⁷³ Dlouhá, J. a kol., Vědění a participace. Teoretická východiska environmentálního vzdělávání, Praha: Karolinum, 2009, s.74-75

světě v pohádkách s kosou? Bojíme se té nejistoty, té skrytosti ukryté uvnitř fysis? Proč před ní utíkáme jak píše Kratochvíl (1994:22). Před nebezpečnostvými fysis utíkáme do sterilní izolace bezpečné a pojištěné všednosti. Zasutá spontaneita se pak projeví nekontrolovaně a navzdory kalkulacím.¹⁷⁴ Jak se projeví ta zasutá spontaneita? Proč jsou lidé nemocní, nemohoucí? Medicína nám v tomto není schopna pomoc? Proč lidé zasahují do přirozenosti fysis nejen prodlužováním věku, ale i třeba umělým oplodněním lidí, kteří nemohou mít děti přirozenou cestou? Proč člověk pěstuje genově modifikované plodiny? Kvůli větším a lepším výnosům, aby byla lepší a větší úroda, co do kvantity? Je to proto, aby nasýtil hladovějící? Proč na světě žijí lidé, kteří mají hlad? Když jedni mají blahobyť a nevědí, jakou dobrotu si dát dříve, proč druzí umírají hladem? Proč, když tohle člověk ví tak není v jeho moci to změnit? Kde je chyba? Nepřirozených zásahů do přírodního dění má člověk na svědomí hodně, proč se nebojí jejich následků? Nebo se jich bojí, ale nemluví o nich? Znamenají tyto zásahy pro člověka nepříjemný tlak tedy nějaký stres? Prospívá stres živému organismu, kterým je člověk? Prospívá stres všem živým organismům? Je stres něco přirozeného? Proč člověk tvoří pro své živobytí nepřirozené prostředí pojištěné sterilní izolace, o které mluví Kratochvíl (1994:22)? Před čím se pojišťujeme? Před živelnými katastrofami? Dá se pojistit i proti člověku a jeho působení? Je naše modrá planeta pojištěná? Potřebujeme jí vůbec mít pojištěnou? Existuje na víku otevřené Pandořiny skříňky ještě křehká okřídlená postavička naděje? Jakou má barvu? Proč si někdo myslí, že modrou? Souvisí ta modrá barva s naší modrou planetou? A pro jiného má červenou barvu jako krev, jiný jí chce mít žlutou jako Slunce, další zelenou, protože na zeleného panáčka může vstoupit do jinak nebezpečně přeplněné vozovky plné automobilů, proč? A ten další v řadě vidí naději bezbarvou hýřící všemi barvami? Anglicky se naděje řekne hope, což znamená i doufat? Je naděje víra, emoce, vlastnost nebo zlo a utrpení? Proč je jejím symbolem kotva? Je kotva pro loď důležitá? Může loď bez kotvy přistát v přístavu? Znamená ztráta kotvy nějaké riziko pro posádku té lodi?¹⁷⁵ Kotvu jako naději přece jen asi potřebujeme? Jenomže je potřeba počítat s tím, že každý jí spatřujeme v něčem jiném a jinak zabarvenou? Ale jak se společně domluvit, je to vůbec možné? Pomohlo by nám, kdyby naděje byla pojmem¹⁷⁶? Je naděje posledním řešením pro

¹⁷⁴ Kratochvíl, Z., *Filosofie živé přírody*, Praha: Hermann a synové, 1994, s. 22

¹⁷⁵ Fajkus v knize *Filosofie a metodologie vědy. Vývoj, současnost a perspektivy* - totiž přirovnává rizika, jež jsou přinášena lidským poznáním a jeho rozvojem, k plavbě na otevřené, širé moře, do neznámých vod (*portugalsky in risiko*). Fajkus dále píše, že ta: „*určitá rizika psychologicky kolísají mezi obavami a odvahou.*“ Fajkus, B., *Filosofie a metodologie vědy. Vývoj, současnost a perspektivy.*, Praha: Academia, 2005, s.13

¹⁷⁶ Třeba v duchu Neubauerova pojetí pojmu a sice: „*že by měl být definovatelný...pojem myslíme takový obsah mysli, který je prvkem myšlení táhnoucího k logu. Takto vystihnout, činí si pojem nárok být poznán, vysloven a uveden v logický vztah s jinými pojmy.... Pojem sám není ani myšlenkou ani představou. Je věděním,*

fysis? Křivohlavý ve své knize Pozitivní psychologie píše o naději jako o souhrnu vnímaných schopností nacházet cesty k vytýčeným cílům a vnímanou snahou těchto cest použít.¹⁷⁷ Co je tím cílem, ke kterému nás má naděje dovést? Kratochvíl (1994:22) mluví-li o zasutí smyslu pro fysis, dodává, že ještě dává jakousi naději, ale je v souladu s dávným obrazem fysis jako čehosi, co vzrůstá z propasti, do které žádný nástroj nedosáhne, z bezmezna, které žádný trik nevyčerpá? Je ta naděje v tom „bezmeznu“? Co je to „bezmezno“? A jak se k němu dostat, když na něj žádný nástroj nedosáhne a žádný trik ho nevyčerpá? Když, jak píše Kratochvíl je to „bezmezno“ nepoznatelné člověkem, proč ho Kratochvíl považuje za naději? Proč má být nadějí, něco o čem jako člověk nemám ani potuchy a nemohu to žádným způsobem poznat, ani jako vědec, ani jako šaman? Kde to „bezmezno“ má počátek a na jakém pozadí k nám vyvstává? Můžu to „bezmezno“ o kterém mluví Kratochvíl, hledat? Může se s ním někde setkat? Můžu ho nalézat v předvědeckém světě? Kratochvíl píše, že je fysis, slovo předfilosofické, znamená to, že ho můžu nalézat před filosofií? Co bylo před filosofií? Byl to mýtus? Není to nevědecké ponořit se zpět do světa mytologie? Mám nějakou jistotu, že tam najdu zmínku právě o tom „bezmeznu“, o kterém hovoří Kratochvíl? Proč je pro mě dobré hledat to „bezmezno“? Je to pro mě dobré, proto, abych spatřila tu naději, která mě má dovést k cíli, který spatřuji spíše v té cestě, než v cíli samotném? Mohu to „bezmezno“ hledat v mytologii, tedy něčem předvědeckém - primárně „nevědeckém“ vztahu člověka ke skutečnosti, tedy ve slovech jež jsou součástí mýtu?

Lidská dimenze bytí na světě

Lidská dimenze bytí na světě je to jediné, co nás lidi spojuje. K porozumění této dimenzi, k porozumění smyslu světa, ve kterém žijeme, při respektování jinakosti a rozmanitých individualit je třeba napřít společné úsilí (Pešková, 1997:39). Vycházejme z chápání lidského bytí jako - žité tělesnosti – tedy těla¹⁷⁸ - nikoli jak jej zkoumá anatomie, fyziologie, tedy těla složeného z jednotlivých částí, ale z toho, jak o tom píše český filosof Jan Patočka.¹⁷⁹ Je nutné si připomenout, že celá starší filosofie přeskočila fakt, kdy lidské tělo, to co je základem

které je možností obojího... “Neubauer, Z., Smysl a svět. Hermeneutický pohled na svět, Praha: Moraviapress, 2001, s. 65

¹⁷⁷ (Snyder, 2000:8) *tato definice je v souladu s chápáním naděje v psychologii 50. – 60. let 20. století jako pozitivní očekávání dosaženého cíle. Toto pozitivní očekávání bylo tehdy chápáno jako proces sestávající se ze dvou momentů: prvním bylo hledání a uvědomování si cest, které by mohly vést k cíli. A druhým existence motivačních sil. Toto pojetí bylo v souladu i s tzv. teorií hodnotami ovlivňované motivace.* “ Křivohlavý, J., Pozitivní psychologie, Praha: Portál, 2004, s. 18

¹⁷⁸ Pouze vnější pohled na lidské tělo nestačí.

¹⁷⁹ Fenomén subjektivního těla neobjevil až Husserl. (Patočka 1995:12) Fenomén subjektivního těla vycházející z koncepce - vnímání je přírodní proces, který umožňuje jednota těla a světa u řeckých filosofů předklasické doby. (Patočka 1995:12)

naší zkušenosti, prvním předpokladem zacházení s věcmi, s druhými, se sebou, není pojmáno personálně, ale je pojmáno ve třetí osobě, jako ono - věc, objekt zkušenosti (Patočka, 1995:14). Přičemž naše tělesnost, nehraje úlohu substrátu a není tu jen pro pohled, na distanci, ale je to mé tělo. Ač novověká filosofie objevila personalitu člověka, neodhalila personální charakter jeho těla¹⁸⁰. Tradiční filosofie je filosofií třetí osoby – on, ona, ono, na kterou se ostatní personální vztahy nivelizují. Jenomže tělo, které je základem žitého života nemá charakter objektivní věci, tedy jako ono, ve třetí osobě, není něco objektivního, neosobního. Naše tělesná existence je nám dána jako působnost na věci, ne jako přítomnost mezi nimi (Patočka, 1995:34). Problém subjektivního těla zůstává dlouho nerozvinut. Až u soudobých autorů¹⁸¹ dochází k proměně chápání vlastního těla, které se nedá objektivizovat. Tělo má zvláštní prostorovost¹⁸² na rozdíl od ostatních objektů. Přičemž tělo je situační pojem, což znamená, že má charakter lidské situace¹⁸³ vůbec.¹⁸⁴ Patočka stejně jako Sokol vidí rozdíl mezi člověkem a zvířetem v prožívání skutečnosti¹⁸⁵. Zvíře žije v ustavičném aktuálním stavu k okolí, v přítomnosti, ve vztahu k něčemu, co ho bezprostředně zajímá, co se ho dotýká. Člověk svými postoji, které zaujímá, se neustále vžívá do jiných situací, než je ta aktuální: do minulosti, do přítomnosti, do imaginárních světů, Přitom se neustále musíme aktivně nacházet, kde jsme, umisťovat se do teď. Sokol v kapitole člověk a svět vysvětluje, že „*„Já“ znamená vždycky „já - zde“, a také „já – zde - teď“*“.¹⁸⁶ U člověka se rozlišuje aktualita a bezprostřední danost, co je aktuální, přítomné, přesahuje to, co je originálně, bezprostředně dáno. Člověk má v sobě rozmanitost možností způsobů různého vztahování se (Patočka, 1995:28). Naše subjektivní tělo není pouhým reflexem objektivního těla. Jedna ze základních funkcí subjektivního těla je udávat, že někde jsme a kde jsme. Vztahujeme se

¹⁸⁰ Patočka píše, že i Descartes objevil fenomén personálního těla, ale potřeboval se ho zbavit, omezil ho tak na pragmatický význam. Čehož následně využili britští empirikové. Až Kant nepopírá tělesnost, ale fakt, že máme tělo, je nahodilým faktem jako jiné dojmy. (Patočka 1995:21-23)

¹⁸¹ Od mladšího současníka německého idealismu Maine de Biran, a pak především Husserla, Satyra, Merleau-Ponty, Gabriel Marcel. (Patočka 1995:25)

¹⁸² Funkcí této prostorovosti je ustavičné zavádění, zakořeňování těla do věcí, mezi ně, jsme centrum perspektiv, centrum od něhož vychází naše orientace ve světě. (Patočka 1995:25) Toto zakořeňování do věcí nás převádí z prostoru našeho těla do prostoru vůbec, do objektivního prostoru. Přičemž naše tělo je moment situace, ve které jsme. Moment interpersonální situace.

¹⁸³ Situace je moment dění, má určitou strukturu a určité pole (Patočka 1995:25)

¹⁸⁴ Není možné hovořit o těle, aniž bychom přihlíželi tomu, že nás staví do jisté skutečnosti, která už je zde, a přitom zároveň nás z ní vyzvedá – určitým způsobem nás od ní distancuje. (Patočka 1995:25)

¹⁸⁵ Byli to geografové, kteří právě použili staré slovo svět pro novou **skutečnost** (slovo skutečnost souvisí se slovesem skutiti, kutiti, tedy původně to znamenalo něco co si člověk skutí), totiž Zemi jako celek. Geografické označení „svět“ pro Zemi jako celek vzniklo rozšířením, abstraktním a teoretickým domýšlením tohoto pojmu. Změň je přece jenom ten nejrozšířenější „celek“, o němž se můžeme svými smysly něco dozvědět – třeba když cestujeme, - jakési sjednocení všech možných světů zkušeností.

¹⁸⁶ Sokol, J., Malá filosofie člověka. Slovník filosofických pojmů, Praha: Vyšehrad, 1998, s. 54

k sobě tím, že se vztahujeme k jinému, k dalším a dalším věcem, k univerzu vůbec a tím sebe umístíme do světa. Podle Patočky se nám vlastní tělesnost dává jako síla a dynamismus... . Patočka píše o lidském těle tak, jak jej žijeme, prožíváme¹⁸⁷ (Patočka, 1995:11). Podle Patočky je existence pohybem. Nikoli pohyb pojatý jako matematická struktura tedy místní pohyb, který lze rozložit v jisté parametry, složky jako dráha, čas, rychlost...takový pohyb je redukován na strukturu, která co do formy je statická a vlastní dynamismus pak propadne sítem matematického pojmosloví. Patočka navíc zmiňuje nejenom pojetí pohybu jako změny (něco, co se děje), nýbrž stavu. Důležité je, že pohyb závisí na pohybujícím se - existujícím člověku, člověk ovlivňuje pohyb – svou existenci i existenci¹⁸⁸ (Patočka, 1995:101).¹⁸⁹ Důležité je, že pro každý pohyb je nezbytný referent, to, k čemu se pohyb vztahuje, ke světu okolo. Země¹⁹⁰ je referent tělesného pohybu vůbec jako to, co není v pohybu, co je pevné (Patočka, 1995:105).¹⁹¹ Znamená to, že chceme-li mluvit o člověku, potřebujeme mluvit také o světě. Nelze oddělit člověka od světa? Člověk je totiž vázán ke světu, a to nejen zemskou tíží. Tato vázanost člověka ke světu je vlastně vztah. Vztah věci a mého těla je tedy zcela jedinečný: díky němu jednou setrvávám u jevu a jindy směřuji k věcem samým, tento **vztah působení světa**, že jevy se ozývají, ale dokáže je rovněž umlčet, vystavit mne doprostřed (Ponty, 1998:18). Celým svým vnitřním uspořádáním, svými sensoricko-motorickými funkcemi a zpětnými vazbami, jež kontrolují a spouští pohyby, se tělo jakoby připravuje vnímat sebe sama, třebaže samo sebe nikdy nevnímá (Ponty, 1998:19). Tělo je obalem mého vjemu (Ponty, 1998:19).

¹⁸⁷ Vysvětluje pohyb naší tělesné existence pomocí trojiny pohybů. Tedy trojina pohybů, které se navzájem předpokládají a pronikají. Přičemž každý z těch tří pohybů je vždy spolupohybem, píše Patočka

¹⁸⁸ „Ve svém sebepohybování rozumíme tomu, že pohybujeme tělem a že tato vláda na nás závisí...Tedy nejen že pohyb k existenci náleží, existence je pohyb.“ Patočka, J., Tělo, společenství, jazyk, svět, Praha: Oikoymenth, 1995, s. 101

¹⁸⁹ Palouš v knize Čas výchovy rozebírá Patočkovu chápání lidského bytí v podobě životních pohybů a jejich vzájemné propojenosti: „Prvním pohybem, první aktivitou člověk vchází do světa a zakotvuje v něm, druhá aktivita znamená uchování ve světě. Bez třetího pohybu by první dva byly samozřejmostí, holou nutností, teprve šance vzdát se sebe sama a svých zájmů činí z nich možnosti lidské svobody, teprve třetí pohyb je otvírá jako eventuální, možné cesty, po nichž se může pohybovat a rozvíjet život, člověk a lidstvo.“ Patočka, J., K prehistorii vědy o pohybu: svět, země, nebe a pohyb lidského života, v „Tvář“, 1965, s.1-5 in Palouš, R., Čas výchovy, Řím: Křesťanská akademie, 1987, s. 266

¹⁹⁰ „Zároveň je země prožívána jako moc, jež v našem prožívání nemá protiváhu. Mocí je také jako živná země, něco, co nás celkově proniká. Jsme svou povahou, životní skladbou pozemšťané.Tělesnost našich životních cílů je projev moci země v nás.“¹⁹⁰

¹⁹¹ Patočka vysvětluje onu spojitost mezi člověkem a světem právě díky existenci jež je pohybem: „Jako pohybující se bytosti jsme vtaženi k něčemu co je nehybné, co je na věky neotřesitelná podložka – země.“ Patočka, J., Tělo, společenství, jazyk, svět, Praha: Oikoymenth, 1995, s. 105

11.3. Svět

Slovo „svět“ běžně užíváme v různých významech: celek, veškerenstvo nebo jen naše planeta – dostatečně velký „celek“ pro většinu našich každodenních starostí. O světě je třeba říci totéž, co řekl svatý Augustin o čase: Každý jej dokonale zná, avšak žádný z nás jej nedokáže vysvětlit druhým (Ponty, 1998:14). Podnikáme „cestu do světa“ – putujeme (řítíme se) krajinou. „Přišel na svět“ mluvíme o existenci, respektive o jejím počátku. Svět je pro nás prostorem existence, skutečnosti. Řecké slovo „*kosmos*“ původně znamenalo vždy nějaké uspořádání, ať už šikovnost nějakého uspořádání, krásu, řád, nádheru, ozdobu. Iónští filosofové přenášejí tyto významy na řád přirozenosti a společnosti. Slovo kosmos tak získává význam řádu přirozenosti i řádu společenského, který je jeho obrazem. Ten svobodný řád (kosmos), který se otevírá, není převoditelný na nějaké jednoznačné globálně nahlédnutelné uspořádání. Kosmos není protikladem svébytnosti jednotlivých přirozeností. Je jejich vtahem. Je protikladem jednotlivých dílčích pořádků vynucených vnější silou pro nějaký účel. Z tohoto hlediska je novověká myšlenka o jednom objektivním světě spíše extrapolací lokálních pořádků spících než odkrytím kosmu. V Iónském filosofickém odkrytí je kosmos řádem přirozeným, je neudělaný, jako vše v oblasti fysis. „Kosmos stejný pro všechny, neučinil žádný z bohů ani z lidí...“ Což není výraz ateismu, který by popíral roli božství. Je to výraz zkušenosti fysis, která přece není udělaná, lidmi ani bohy, Křesťané budou tomuto hledisku na svět říkat „*creatura*“, stvořenost, nikoli udělanost. V naší každodenní všednosti svět nezakoušíme, ale mlčky předpokládáme. Jsme zaujati věcmi, ale každá ta věc je při hlubším pohledu věcí na světě. Odkrytí světa je však pro nás čímsi nevšedním: v harmonii přírody, kráse nebe, rytmu života (Ponty, 1998). V objektivistickém pojetí je svět souborem věcí a jako takový je studován. Je zde přehlédnut – přeskočen jako pouze subjektivní, fakt, že vždy, když se vztahujeme ke světu, děje se to v síti, která má základní strukturu: já-ty-ono. Antická filosofie pojímá jsoucnost vždy jako jsoucnost třetí osoby¹⁹², což ale neznamena naprostou neosobnost, je tu živý ráz organického celku, jehož vlastnosti, vztahy jsou odvozené z naší personální zkušenosti. Svět ve fenomenologii je protějšek a zároveň trvalý průvodce naší vědomé existence (Sokol, 2002:94). Svět není součtem všech věcí, vždyť už sám počet věcí (i kdyby byl konečný) závisí na hledisku jejich zpředmětnění, zvěcnění. Svět

¹⁹² Svět v Platónském pojetí píše Patočka, je chápán jako organická bytost, živý organismus, nebo alespoň řízený živými bytostmi (slunce, měsíc, hvězdy), svět mající rozumný řád, tj. pochopitelný, uchopitelný. (Patočka 1995:12) Podle Platóna je svět koule, takřka organismus a má vlastnosti subjektivní jako lidský organismus. Subjektivní vlastnosti univerza nesouvisí s orientací člověka ve světě. U Aristotela je celek kulovitý svět, v němž každá věc má své přirozené místo, kde je věc plně sama sebou, je někde doma. Přičemž je tu hierarchie těchto míst, která vytváří přirozený pořádek univerza. (Patočka 1995:26)

není suma všeho, ale je spíše kontextovost. Svět je spíše to, že věc má své okolí a souvislosti. Svět je vzájemnost. Svět je celostnost, ale ne tak, že si lze myslet nějaký maximální celek, nýbrž tak, že každá jednotlivost nějak odkazuje k celku jako ke hledisku vzájemných vztahů (Ponty, 1998). Ze zeměpisu známe svět z distance - jako Zemi, zeměkouli - objekt - znázorněnou v atlase. Jedná se o obraz světa vzniklý původně jako myšlenková konstrukce – země-popisného charakteru zaznamenaná na plochých mapách. Teprve když vzlétl první kosmonaut, člověk uviděl **prostor světa** Země na vlastní oči (na fotografiích a prostřednictvím kamer). Přesto pro nás zůstává takový svět abstrakcí, v níž nežijeme. Kde tedy žijeme? V obyčejném životě žijeme i dnes „uprostřed světa“ v tom smyslu, jak mu lidé odjakživa rozuměli jako celku toho, o čem máme nebo aspoň můžeme mít ponětí díky svým smyslům a vědomí. Je pak tím „prostředkem“ - zprostředkovatelem světa vlastně člověk? Svět v podobě jisté **skutečnosti** - tedy ten, který máme od rána do večera před sebou a kolem sebe, sahá jen tak daleko kam sahá naše zkušenost. Svět je jeden v nekonečné rozmanitosti oblastí, na něž se člení. V naší zkušenosti není svět, resp. předmět rozprostraněnosti, ale i jednotou. Svět má svůj vnitřní horizont¹⁹³, svůj způsob, jak svou rozmanitost ze své jednoty zákonitě vydává pro naši zkušenost (Patočka, 1995:29). Svět bývá určován jako horizont všech horizontů, horizont vší reality, do něhož je každý dílčí horizont zařazen, vše je zde zařazeno, i my lidé jsme vždy v něm.¹⁹⁴ Dokonce i věci mají své horizonty, každá věc má svůj vnitřní a vnější horizont.¹⁹⁵ Žít v horizontech je typicky lidské. Svojí existenci cítíme jakožto aktivní pohybující se bytosti. Tato dynamika se projevuje ve zvláštním spojení s tím, co nás v našich životech orientuje. **Zkušenostní svět** člověka je založen hlavně na zraku, který dokáže pozoruhodnou věc: představit různé „vedle sebe“ tak, že je můžeme přesně rozlišit (Ruyer, 1994:7). Vidíme věci samy, **svět je to co vidíme**. Jak řekl Ponty tato formulace vyjadřuje víru, která je společná přírodnímu člověku i filosofovi, jakmile otevře oči, odkazují k hluboké vrstvě němých „mínění“, zahrnutých v našem životě. Svět je to, co vidíme, ale pravda je i to, že **se jej musíme učit vidět** (Ponty, 1998:14). Dívám-li se na stůl, pak musím konstatovat, že

¹⁹³ Horizont je obzor, který obkličuje všechny jednotlivosti dané krajiny, její vizuální část, ale překračuje ji. Přičemž horizont se nepohybuje, zůstává stát, je stále zde, nemění se. (Patočka 1995:29)

¹⁹⁴ Patočka píše, že v něm nikdy nejsme dostatečně plně, jak to? Každá individuální realita je dána ve svých horizontech, nikdy není plně zde, nýbrž jen v různých perspektívách, jejichž syntézu provádí bezděčně naše zkušenost. Žít v horizontech znamená rozšiřovat nesmírně aktualitu, žít v možnostech jako by to byly skutečnosti. Je to tak banální, že ty možnosti považujeme již předem za realitu. (Patočka 1995:30)

Existence v horizontu je předpokladem myšlení. (Patočka 1995:29)

¹⁹⁵ Tyto horizonty nejsou zásobárny vzpomínek, ale živé silokřivky, které nás zachycují a vedou od zkušenosti ke zkušenosti.. (Patočka 1995:30)

tento stůl přede mnou je v jedinečném **vztahu k mým očím** a mému tělu: vidím ho jen tehdy, je-li v okruhu jejich působnosti, mimo něj je temná hmota mého čela, pod ním velice neurčitý obrys mých lící, jedno i druhé je viditelné pouze limitně a může ho zakrýt, jako by samo mé vidění světa vycházelo z určitého bodu světa. A dokonce: mé pohyby a pohyby mých očí rozechvívají svět tak, jako je možné rozhýbat dolmen prstem, aniž by se tím narušila jeho základní stálost (Ponty, 1998:17). **Vnímáním se stáváme svědky onoho zázraku celku**, jenž přesahuje to, co pokládáme za jeho podmínky anebo jeho části, a jenž je zdálky drží ve své moci tak, jako by existovaly pouze na jeho prahu a v něm se nutně ztrácely. Avšak mají-li se ve vnímání takto propojit, musí v něm ve své hloubce podržovat všechny jejich odkazy k tělu, k opravdové věci přicházím teprve **dívám-li se, teprve svýma očima** (Ponty, 1998:18). Náš svět není žádná směs různých dojmů, nýbrž je přehledně a jasně uspořádan. Na tom se podílejí i další smysly. Prostírá se před námi a kolem nás, jak to vyjadřuje slovo prostor, můžeme v něm rozlišit blízké a vzdálenější a na samém okraji, na obzoru, člověk tuší další pokračování. Kdyby došel až tam, rozestřel by se před ním další prostor. My sami jsme v tomto světě vždycky uprostřed, prostírá se kolem nás na všechny strany. Což ještě samo osobě neznačí soběstřednost (egocentrismus) je to však její přirozený základ nepodlehnutí této iluzi dá každému dost práce (Sokol, 2002:95). Podle slavného výroku Herakleitova „*všichni bdící mají jeden společný svět*.“ Sokol se ptá: „*Kde se bere, když každý z nás má svůj a je jeho přirozeným středem?*“¹⁹⁶ Člověk na světě nežije sám a jiní lidé mají také své světy, žijí pospolu a potřebují mezi sebou komunikovat, takže zákonitě musí překonávat propasti mezi „svými světy“ a jsou vybaveni schopností **abstrakce**, která je nutná jako odhlédnutí, odstup¹⁹⁷ především od sebe samých, od svého hlediska, od orientace vlastního těla, od své osoby. Tento odstup i od této své přirozeně středové polohy, může si jí člověk získat na rozdíl od zvířat, může si jí uvědomit a jednat podle toho. Od toho, jak svůj svět vidíme, k tomu, jak svět je (Sokol, 1998:55). A proč musí člověk komunikovat a tím je nucen abstrahovat od sebe samého a svého světa? Je to obecná potřeba komunikovat např. sdělovat si zkušenosti a znalosti? Třeba jen z důvodu prostého přežití? Jako by Heraklitův „společný svět“ nevznikal až dodatečně, když se potřebuji s někým domluvit. Jako by už naše vlastní zkušenost a vnímání samy od sebe pracovaly na tom, aby svět, který vidíme a zakoušíme, byl nebo mohl být skutečně společný. Na tom se zakládá možnost „nestranného pohledu“ objektivity a vědy. V objektivistickém pojetí je svět souborem věcí a jako takový je studován. Svět je přehlédnut,

¹⁹⁶ Sokol, J., Malá filosofie člověka. Slovník filosofických pojmů, Praha: Vyšehrad, 1998, s. 55

¹⁹⁷ („abstraktní – z lat. *abs-thahere*, *odtáhnout*, *odvléct*, *oddělit*“ Sokol, J., Malá filosofie člověka. Slovník filosofických pojmů, Praha: Vyšehrad, 1998, s. 266

přeskočen jako pouze subjektivní, fakt, že vždy, když se vztahujeme ke světu, děje se to v síti, která má základní strukturu: já-ty-ono. Patočka píše o tom, že svět je jeden v nekonečné rozmanitosti oblastí, na něž se člení. Přitom v naší zkušenosti není svět, resp. předmět jen rozmanitostí, ale i jednotou. A přitom má svůj vnitřní horizont, svůj způsob, jak svou rozmanitost ze své jednoty zákonitě vydává pro naši zkušenost. Horizont je obzor, který obkličuje všechny jednotlivosti dané krajiny, její vizuální část, ale překračuje ji. Horizont je poslední viditelnost v krajině, která se nemění pohybuje-li se, mění-li se pohledy, přičemž tvoří mez, která ukazuje, že jí lze překračovat, ukazuje, že nepřítomné je zde a je dosažitelné. Každá věc uvnitř horizontu je určena vztahem k němu. Význam, smysl každé jednotlivosti je určen vztahem k horizontu. Svět bývá určován jako horizont horizontů, horizont vší reality, do něhož každý dílčí horizont je zařazen, vše je zde zařazeno. Jsme vždy v něm a nikdy dostatečně plně. Existence v něm je předpokladem myšlení (Patočka, 1995: 29). Filosofické zkoumání, které provedli fenomenologové, může odkázat na svět jako na kontext a horizont každé věci. Každý jev se jeví vůči nějakému pozadí, je kontrastem i souvislostí. Každá část toho pozadí je na tom stejně vůči nějakému širšímu pozadí, i když to „širší“ nemusí být vždy širší jen ve významu prostorovém. Pozadí je horizontem jevů. Okolí každé věci je horizontem té věci. Každá věc je vnímatelná i myslitelná jen vůči nějakému pozadí a před nějakým horizontem. To patří k základní struktuře světa. Když zkoumám věc, tak nevnímám horizont a zkoumám nanejvýš některé její vztahy s okolím. Kdykoliv však mohu pomyslet nebo i pohlédnout na něco v tom okolí nebo směrem k horizontu. Horizont je sice nějak zahlédnutelný, ale sám není žádná věc. Je pouze aspektem věcí na světě, viděných nebo myšlených z určitého hlediska. Se změnou hlediska se mění i horizont věcí. I tatáž věc se někdy může v jiných souvislostech ukázat jinak. I krajina, kterou jdeme na výletě, má svůj horizont. Přesněji: vůči nějakému horizontu vnímáme všechno, co v té krajině dokážeme myslet nebo vidět z jednoho hlediska. Při chůzi nebo proměně způsobu myšlení se ten horizont mění. Někdy téměř plynule, někdy skokem. Některé horizonty si jsou podobné, ale některé nové dosud netušené horizonty mohou být až překvapivě jiné – v jejich rámci zahlédneme nečekané věci nebo nečekané souvislosti věcí odjinud známých. To je opět základní výpověď o světě. O světě mohu mluvit jako o jakémsi „horizontu horizontů“, jako o kontextu kontextů, souvislosti souvislostí. To však není přesné, navozuje to pokušení říci – horizont horizontů horizontů, což je nesmysl. Přesnější je asi mluvit o světě spíše jako o vzájemnosti horizontů, které přes svou různost a překvapivou jinakost mají cosi společného, co zakládá spojitost světa. To není společný jmenovatel věcí ani jejich horizontů, ale jakási sounáležitost všech vztahů (Ponty, 1998). Pešková popisuje člověka jako bytost „světovou“.

Člověk je bytost univerzální, to znamená, že žije v distanci k danostem svého okolí a je disponována k tomu, aby se od rozmanitých jsoucen obrátila k jednotě, má schopnost „univertere“, činí samu sebe bytostí „světovou“. ¹⁹⁸ Tato univerzalita lidské bytosti se realizuje v řadě horizontů. Klademe svou bytost do protikladu ke galaxii, svůj domov do protikladu k jiným krajům nebo k cizině ve smyslu „Aus-land“, „a-broad“. Krajina je tedy fenomén, který má charakter horizontu (obzoru), bližšího než svět a příbuzného horizontu domova. Krajina je tedy lidský fenomén, není to jen „změřitelná“ danost. Je dána nejen jako věčná půda k obývání a tezaurování výsledků výkonu. Krajina se nekryje s vymezením teritoria. Vždyť „krajan“ je ten, komu z nějakého důvodu jde o krajinu v níž se narodil, jejíž obraz nese v sobě, což podle Peškové poukazuje na to, že krajina je fenomén. Okolí, teritorium se stává prostředím a krajinou ne z cizího, ale z našeho dopuštění. Jsme to my, kdo „vykrajuje“ horizont, vůči němu vztahujeme sebe sama, rozumíme si a zabydlujeme se (Pešková, 1997:35). Svět, který máme kolem sebe, nás provází po celý bdělý život. Nemůžeme se ho zbavit. Ostatně svoji tělesnou stránkou jsme v něm pevně zakotveni a v průběhu života do něj dále pronikáme a prorůstáme. Svůj svět máme tedy stále při sobě. Ale náš vztah k němu může být pokaždé jiný (Sokol, 1997:57). Nejčastěji, říká Heidegger, je to vztah obstarávání. Je potřeba si uvědomit, že svět vidíme skrze jazyk. Patočka píše o problému přirozeného světa a vysvětluje zde vztahování se člověka ke světu prostřednictvím jazyka: „*vztahuje se ke světu v myšlení i v konání opřeném o myšlení. Předchůdcem je vztahování se ke světu v jazyce. Jazyk je struktura na půl cesty. Člověk je bytost, která má slovo – tak ho definují staří Řekové.*“ ¹⁹⁹ Je to slovo – řecké *logos*? *Logos* podle Sokola: „*slovo, řeč, myšlenka, rozum, důvod, počet, to, co umožňuje poznávat, chápat a vyjadřovat, princip rozumění a smyslu.*“ ²⁰⁰ Od kdy je člověk bytostí, která má slovo? „*Slovo charakterizuje člověka stejně dlouho jako bytí na světě.*“ ²⁰¹, odpovídá Patočka a dál vysvětluje: „*Jazyk nám ustavičně artikuluje svět. Vidíme svět skrze jazyk.*“ ²⁰² Takže jazyk vede člověka až k vědění? „*Jazyk je předpokladem všeho vědění.*“ ²⁰³ Patočka tuto úvahu o jazyce dovádí až ke zdvojení světa pomocí jazyka: „*Jazyk je neuvědomělým zdvojením světa.*“ ²⁰⁴ Znamená to, že máme tedy dva světy pro náš život? Jeden přirozený, chápáno zde ten hmotný, na který si mohu sáhnout, který zakouším svými smysly a druhý tvořený slovy? Mudrc slova i díla zakouší a také „vykládá“. Ví o tom,

¹⁹⁸ Pešková, J., Role vědomí v dějinách, Praha: NLN, 1997, s.35

¹⁹⁹ Patočka, J., Tělo, společenství, jazyk, svět, Praha: Oikoymenh, 1995, s. 130

²⁰⁰ Sokol, J., Malá filosofie člověka. Slovník filosofických pojmů, Praha: Vyšehrad, 1998, s. 321

²⁰¹ Patočka, J., Tělo, společenství, jazyk, svět, Praha: Oikoymenh, 1995, s. 130

²⁰² Patočka, J., Tělo, společenství, jazyk, svět, Praha: Oikoymenh, 1995, s. 130

²⁰³ Patočka, J., Tělo, společenství, jazyk, svět, Praha: Oikoymenh, 1995, s. 131

²⁰⁴ Patočka, J., Tělo, společenství, jazyk, svět, Praha: Oikoymenh, 1995, s. 131

že každé zakoušení je už výkladem, exegezí. Být při tom, když zní slovo a když se děje dílo, to zakládá přímou zkušenost, to zakládá výklad, totiž porozumění slovu nebo dílu. Zakoušení, výklad i porozumění se děje rozlišováním: *„když rozlišuji podle jejich jednotlivé přirozenosti. ...Slova a díla se z vlastní moci zjevují, ale lidské pochopení je prostředím, v němž se ukazují a v němž také na ně lze ukazovat.“*²⁰⁵ Patočka: *„vidíme svět skrze jazyk. V jazyce je typika zkušenosti, je v něm uloženo vidět věci jistým způsobem“*²⁰⁶ *„Jazyk je průhledné prostředí, které si neuvědomujeme a které přes tuto průhlednost a navzdory ní nás determinuje. Teprve při reflexi na jazyk – v jazyce se opakují základní zkušenosti o světě – se objevuje, že my, podílňící na zkušenosti máme jeden svět, ne každý svůj privátní. Máme jeden významový systém (který platí pro jedno jazykové společenství), všichni k němu přispíváme.“*²⁰⁷ *„Jazyk je neuvědomělým zdvojením světa. Je pro reflexi, ale sám pro sebe splývá s tělem světa. Naše tvorba však přesahuje svět tak, jak je dán, a vytváří něco, co se ve světě dané zkušenosti nevyskytuje. Opřít se o to znamená překročit daný svět.“*²⁰⁸ **Komunikujeme spolu ve světě a prostřednictvím toho, co je v našem životě artikulováno.** Věc sama je pro mne vždy ta věc, kterou vidím já. Setkání s druhým tedy neřeší vnitřní paradox mého vnímání: přidává k němu záhadu tohoto pokračování mého skrytého života v druhém člověku – záhadu jinou i stejnou, poněvadž, jak je zcela zřejmé, ze sebe mohu vyjít jen prostřednictvím světa. Je tedy pravda, že soukromé světy spolu komunikují, že každý z nich se svému držiteli ukazuje jako varianta společného světa. A tato komunikace nám dává být svědky jediného světa podobně, jako se synergií naše dvě oči stávají něčím jediným (Ponty, 1998:21). Vědecké myšlení svět netematizuje, nýbrž ve světě se pohybuje a svět předpokládá. Přitom však tato práce není vědecká, nezavádí nás mimo svět (Ponty, 1998:34).

Jak „skutečný“ je náš obraz o světě ve kterém žijeme můžeme vidět ve vyprávění Novalise citované Kratochvílem, u nás známe spíše prostřednictvím citace E. Rádl, zakladatele katedry filosofie na PřF UK, vykresluje zde skutečnost (realitu) vztahu člověka ke světu: *„V dobách prvních veřejných pitev se prý těla obstarávala od kata, který vybraného odsouzence šetrně utopil. Stalo se prý, že při jedné takové pitvě se příliš šetrně nedoutopený odsouzenec probudil a otevřel oči. Na náměstí vypuklo všeobecné zděšení. Tato hrůzná scéna je Novalisovi příměrem: my pitváme nejen odsouzence, ale téměř vše na světě. Pitváme svět, který jsme utopili tak šetrně, aby si toho nikdo nevšimnul. Jaká hrůza, až se ten špatně*

²⁰⁵ Kratochvíl, Z., *Filosofie živé přírody*, Praha: Hermann a synové, 1994, s. 22

²⁰⁶ Patočka, J., *Tělo, společenství, jazyk, svět*, Praha: Oikymen, 1995, s. 130

²⁰⁷ Patočka, J., *Tělo, společenství, jazyk, svět*, Praha: Oikymen, 1995, s. 130

²⁰⁸ Patočka, J., *Tělo, společenství, jazyk, svět*, Praha: Oikymen, 1995, s. 131

*utopený svět probudí, co budeme číst z jeho tváře? A jaká to hrůza pokud je ten svět utopený dobře?“*²⁰⁹ Pitváme svět, který jsme už dávno utopili a ani jsme si toho nevšimli? Jak je to možné, my jsme přece informováni o zprávách ze světa v lokálním, regionálním i globálním měřítku? Proč si vůbec Novalis myslí, že není dobře, že všechno stále pitváme? Proč máme potřebu všechno pitvat? Neodvratitelnost nějaké změny tluče zřejmě na dveře? Znamená to, že už se ta změna děje? A víme všichni nebo alespoň tušíme a na vlastní kůži v poslední době i cítíme, že situace je opravdu vážná, velmi vážná? Jak dlouho už říkáme, že je za pět minut dvanáct? Jak píše sociolog a ekolog Jan Keller: „*Naše minulost nás bude stát budoucnost? Ano, i když jsme v tom částečně nevinně. Pohybujeme se po kolejích nastavených předešlými generacemi. Ty postavily koleje do kopce za něčím zářným. A my máme smůlu, že jsme první, kdo se ocitl na jeho vrcholu a vidí, že za kopcem není to zářné, co si myslely generace před námi. Už víme kam to vede, ale koleje jsou nastavené, vlak rozjetý. Jde o to jestli je čas, energie a politická vůle vlak přibrzdit a přehodit výhybku. Zatím to vypadá, že ne. Pasažéři jsou velice neukázněni a spíš si budou chtít ještě něco užít v jídelním voze.*“²¹⁰ Co má být to „zářné“ za čím vedou ty koleje? Proč to za kopcem není, když jsou ty koleje tak nastaveny? Je za tím kopcem snad výhybka na cestě z toho kopce zase dolů? A kam teda ty koleje vedou, když už to podle Kellera víme a koleje jsou nastavené? Proč bychom měli chtít přibrzdit nebo snad přehodit výhybku? Není to pro nás nevýhodné, není to pro nás neekonomické? Kdo by si to nechtěl náležitě užít, v tom jídelním voze, jak píše Keller? Je to přece tak pohodlné si ještě užívat v jídelním voze? Proč to měnit? Proč myslet na příští generace? Není to pouze klišé? Kde je tedy problém, když máme dostupné informace? Obecně bývá řečeno, že jsou lidé málo informováni o skutečném stavu ŽP? Ale chceme být vůbec informováni? Není to nepohodlné? Dotazujeme se na příslušných místech, když na to máme právo, právo na informace (Zákon č. 123/1998 Sb. o právu na informace o životním prostředí)? Keller vysvětluje, jak chápeme oběti s lidskými katastrofami, abychom se z toho nezbláznili: „*Jak dokážeme intenzívně vnímat katastrofy s lidskými oběťmi? Člověk je schopen soucítit maximálně do třetí, když to jde dobře, do čtvrté generace. Dál ne, protože to nejde. V mých dětech je geneticky polovina mě, v mých vnucích čtvrtina, a když se člověk dostane k páté generaci, tak je tam z něho 1/1128. A s tím se už vyrovná.*“²¹¹ Proč si Keller myslí, že jsou naivní představy o globální vesnici, kde všichni budou společně pečovat o ŽP?: „*nejde to,*

²⁰⁹ Kratochvíl, Z., *Filosofie živé přírody*, Praha: Hermann a synové 1994, s.19

²¹⁰ Keller, J., *Koktejl X/6/2001*

²¹¹ Keller, J., *Koktejl X/6/2001*, s.20-21

*protože máme schopnost identifikovat se jenom s omezeným okruhem lidí.“*²¹² Příklad: „Cynicky řečeno, když se nabourá vlak ve Frýdku Místku, mohu mít strach, protože tam mohu mít nějakého svého známého. Když se nabourá vlak v Německu a bude tam pět mrtvých, tak mě to bude pořád takové divné, protože v Německu mám taky dost přátel. Při neštěstí v Bangladéši, a bude tam třeba 300 mrtvých, to se mnou, aniž bych byl nějaká stvůra, skoro nehne. Pochybuji, že by to pohlo s kýmkoli jiným. Když na druhé straně zeměkoule zahyne tragicky 300 lidí, tak normální člověk je ten den víc rozhozený, když mu kluk donese ze školy modřinu.“²¹³ Proč si Keller rovněž myslí, že globální zodpovědnost a solidarita neexistují?: „Soucítíme ještě s dětmi a s vnuky. Ale třeba osmá generace po nás? To zůstáváme vcelku chladnými. Kdyby měl člověk plakat nad každým neštěstím na zeměkouli, které ukazuje TV Nova, tak probřečí celý den. Na nic jiného mu nezůstane čas. Přemíra tragických událostí dělá z lidí cyniky, protože jinak by se museli zbláznit. Kdybych si bral hodně zprávu, že předevcírem v Singapuru spadlo letadlo a je tam 82 mrtvých, tak co budu asi dělat, když mi onemocní dítě nebo rodiče?“²¹⁴ Jsme dostatečně informovaní? Nebo ani nechceme „být v obraze“? V jakém obraze chceme být a v jakém nechceme být? Utváříme si obraz světa? Podle Pontyho zavřu-li oči, abych neviděl nebezpečí, tj., jak se říká, nevěřím-li ve věci a věřím-li pouze svému soukromému světu, znamená naopak víru, že to, co je pro mne, je absolutně, že svět, jež se nám daří vidět bez nebezpečí, je bez nebezpečí, znamená to tedy maximální víru v to, že naše vidění míří k věcem samým (Ponty, 1998:36). Svět nás dokáže překvapovat. Přesto ale můžeme o světě cosi dost důvodně předpokládat. Náš všední svět je ovlivněn pokusem o globální přehlédnutí pravdy v „objektivitě“, předmětnosti. Je poškozen mnoha následky vědeckotechnického přístupu ke skutečnosti. Toto však není jediné a patrně ani ne základní poškození světa. Náš všední svět je přece vždy rámcem nějakého zvěčňování. Je rámcem pouze určitých souvislostí. Uchopující zvěčnění vždy redukuje přirozenost a tomu odpovídá redukováná podoba vzájemných vztahů poukazujících ke světu. Náš svět je neúplný, úměrně tomu jak zachycená věc nepředstavuje přirozenost v její hlubině plnosti. Náš svět je také v mnoha svých rysech umělý. Mnohdy totiž uchopujeme věc už podle určitého mínění o jejích vztazích, podle už určité, třeba i jen nevyslovené teze o světě. Takto neautenticky uchopená věc pak místo svých vztahů k bytí ukazuje projekce naší předchozí teze o světě. Mnohdy věc při jejím zpředměťování nejen příliš vydělujeme z kontextů světa, ale nadto ji i zasazujeme do kontextů jí nenáležitých. Vytváříme účelové vztahy. Svět se nám

²¹².Keller, J., Koktejl X/6/2001, s.20-21

²¹³.Keller, J., Koktejl X/6/2001, s.20-21

²¹⁴.Keller, J., Koktejl X/6/2001, s.20-21

ukazuje jako artefakt našeho uchopování věcí a styl tohoto světa, tedy způsob vztahů v něm a rozvrh jeho možností, je vlastně spíše výrazem našeho způsobu uchopování. Tento svět odpovídá paradigmatickému stavu našeho vědomí. Paradigma, čili náš vzor jsoucnosti a poznatelnosti pak určuje nejen způsob uchopování věcí a povahu světa, ale i typ a okruh jevů, se kterými se naše zkušenost vůbec může setkat. Částečnost a umělost našeho světa vyvstane zvláště při konfrontaci se „světy“ jinými, s jinými částečnými a možná také i zčásti umělými režimy jevení a uchopování. Příkladem alternativní struktury horizontů zkušenosti může být kterákoliv dostatečně vzdálená kultura: časově, prostorově, nábožensky, rasově, jazykově. Struktura vzájemných souvislostí jevů je jiná a jiné jsou i prostředky k orientaci v tomto světě a k jeho poznávání. Poznání jiné kultury má své kouzlo ne v poznání pouze jiných věcí, ale v odkrytí jiných typů vztahů mezi věcmi a jevy. Každý svět je samozřejmou strukturou vztahů jevů k jejich pozadím, věcí k souvislostem a horizontům vnímání a uchopování. Ke světu patří i způsob vzájemné souvislosti takových horizontů. Při tom všem hraje roli každá jednotlivá přirozenost, naše fysis, struktura našeho vědomí (vypovídající o tom, jak se vynořuje nevědomí) i jazyk, kterým se nejen dorozumíváme, ale v němž jediné také myslíme a vnímáme. Řeč a svět si navzájem odpovídají. Řeč ukazuje souvislosti. Slovo v řeči a věc na světě si navzájem odpovídají. **Svět je horizontem věcí a řeč horizontem slova.** Každý jazyk je dlouhodobým vývojem sladěn s typem světa své kultury. Ta kultura se svým jazykem vyjadřuje a naopak zase její jazyk je jedním z hledisek uchopování přirozenosti a vnímání jevů. Škála slov je sladěna s obvyklým zvěčňováním přirozenosti. Gramatika a větná skladba jsou sladěny s typy vztahů, které daná kultura mezi věcmi nejvýrazněji zakouší (Ponty, 1998).

11.4. Vztah

Žijeme ve vztazích, které překračují samodanost. Samodané je to, co v naší zkušenosti je tak, že se to ukazuje jako věc sama, v protikladu k pouhé představě (Patočka, 1995:30). Žijeme tak, že se ustavičně vztahujeme ke zkušenosti druhých o světě jako k něčemu aktuálně danému (Patočka, 1995:31). Sebeumíst'ování do světa má strukturu ty-já. Přičemž plné personální já je vždy korelátem ty. Já jako horizont se liší od horizontu objektivního – v tom se stýkají perspektivy, které mají ráz současnosti (Patočka, 1995:31). Vrhání se do světa je síla působící na svět. Jsme s to provádět změny ve světě svou tělesností, svým pohybováním (Patočka, 1995:31). Svojí existenci cítíme jakožto aktivní pohybující se bytostí. Důležité je, co nás v našich pohybech orientuje, tzn. s jevy, které se objevují ve smyslových polích, a to takovým způsobem, že naše energie je vždy polarizována k něčemu, k tomu co děláme, to se

stává centrem. Zajímá nás identita věcí, na nichž nám záleží, do které jsme angažováni. Přitom téměř ignorujeme vše ostatní. Dynamika našeho těla se nám nejeví, o ní pouze dynamicky víme. Sami sebe jsme si vědomi jako něčeho, co je zde, ale co není fenomén, v pravém slova smyslu, co nám jen objevuje jiné věci, co způsobuje, že se nám věci objevují (Patočka, 1995:33). Jsme vždy už někde ve světovém celku. Konání se odehrává vždy v jistém postoji a pohybu. Svět nás postavil vždy do určité oblasti, svět nás oslovil – mluvíme o zájmu, zaujetí. Vzniká nutnost zaujmout vztah ke konkrétům, k jednotlivostem této oblasti. Naše tělesná existence je nám dána jako působnost na věci, ne jako přítomnost mezi nimi (Patočka, 1995:35). Všechny naše akce jsou svého druhu explikace a jsou vázány na určité tělesné postoje a pohyby. Naše konání, projektování má vždy ráz výslovného – já konám. Tady je odpověď našeho já. Veškerá naše činnost předpokládá disponování tělem. Podobně něco se naučit má za předpoklad, že tělo je tu k dispozici. Přičemž celá dynamika je elánem mimo sebe, k věcem (Patočka, 1995:36). Pohyb není realita, ale realizace, patří k němu také anticipace, jeho smyslem je změna toho, co jest (Patočka, 1995:37). Naše vrhání se do světa je zároveň pohyb, kterým se vtěluje mimo sebe, angažujeme se, objektivizujeme se (Patočka, 1995:40). Sám pro sebe jsem vždy do jisté míry objektem, hmatám se do jisté míry se vidím, ale nikdy nedostaneme sebe do fenomenálního pole tak jako předměty, jako druhé já. Neustále žiji v personální distanci, že se neustále vidím v druhém, který se mi podobá, jako v jakémsi zrcadle, já jsem já vůči ty (Patočka, 1995:40). Vidím sebe v očích druhého. Ten druhý nemusí být konkretizován. Je to stálá struktura naší zkušenosti, ustavičně vidím sebe jako druhého, tak jak mě vidí druhý člověk (Patočka, 1995:41). Společenství s druhými spoluurčuje strukturu našeho okolí, jak je dáno ve vizuálním vněmu (Patočka, 1995:45). Pešková při popisování krajiny jako fenoménu historického vědomí zmiňuje Patočkův popis jistého problému, o kterém Patočka mluví jako o **bezdomoví**: „*Jan Patočka vidí největší bezdomoví v našem vztahu k přírodě a k sobě samým.*“²¹⁵ Bylo by pak řešením takového problému bezdomoví použití ekologické výchovy? Bylo by pak úkolem takové výchovy - přivést člověka zpět do domova? Což by pak znamenalo podle Patočky zaměřit se ve výchově na vztah člověka k přírodě a k sobě samému? Není právě toto smyslem ekologické výchovy? Ekologická výchova výchovně působí právě na vztah k přírodě, jak potvrzuje definice ze zákona, ale vede člověka také k sobě samému tak jak to myslel Patočka? Je možno rozumět Patočkovu pojmu bezdomoví, že nastal problém v jednotě tří základních pohybů, které charakterizují lidské bytí? Jedná se o problém konkrétně pouze v jednom ze tří

²¹⁵ Pešková, J., Role vědomí v dějinách, Praha: NLN, 1997, s.36

pohybů? Měla by pak ekologická výchova působit prvotně na pohyb zakořeňování, ve kterém hledáme svůj domov a budujeme síť vztahů - první aktivitou člověk vchází do světa a zakotvuje v něm? Potřebujeme k tomuto pohybu být v kontaktu s půdou? Představuje pak půda realitu světa, něco čeho se mohu dotýkat a vnímat to i ostatními smysly, co jsem-li vzdělaný v pedologii umím pojmenovat a určit třeba i půdní druh a typ? O nutnosti zakořeňování, procesu, který nutně probíhá v půdě vypovídá například Helinger tak, že se jedná o bezprostřední kontakt s realitou, pokud jej člověk ztratí odcizí se nejen půdě, ale také sám sobě. Uvádí příklad zemědělce, který se musí přizpůsobit půdě, počasí, sezóně anebo tomu, co právě je. Řemeslník se přizpůsobuje materiálu, konstrukci, nářadí, projektu. V této oblasti je také místo pro kreativitu, ale materiál staví limity, které nelze překročit. Všechny tyto podmínky skutečnosti v celé své celistvosti vedou k souladu s půdou. Člověk je nucen realitou k přizpůsobení a podřízení se podmínkám skutečnosti, která je postavena před něj a tak jej brzdí. Kdo žije odděleně od půdy, např. když nemusí vydělávat vlastní peníze a nechá se vydržovat, není postaven před tvrdou realitu - odcizí se nejen půdě, ale také sám sobě (Helinger, 2004).

Hlavním tématem pro ekologickou výchovu je zaměření se na tento VZTAH mezi člověkem a světem. Podle Patočky (1995:129) člověk a svět jsou koreláty. Člověk je na světě, na rozdíl od zvířete nebo věci, ale výslovně si svůj vztah ke světu neuvědomuje. „Připravenost světa : svět je tu přede mnou ve své mnohosti, a v organismu, který neprohlížím, ale kterým jsem.“²¹⁶ Já žiju ve světě, který je zároveň mým domovem. Svět, domov a já (člověk) nežijeme odděleně a přesto... **Člověk**, jako každý živý organismus má tedy **vztah** (vazbu - hmotné, nehmotné nebo informační spojení mezi prvky systému (celku), spojení, interakce, závislost, potřeba, nutnost, soužití, symbióza, provázání, ovlivňování se, zpětná vazba, vzájemné působení, vliv, spojení, souvislost, kontext, paralela, relace, asociace, propojení, pouto, komunikace, napojení, sdílení, síť) **k okolnímu světu** (Kosmos, Vesmír, Všemír, Osvětí, planeta Země, ze-mě-koule, Matka Země, příroda, krajina, povrch, terén, místo, pole, půda, prach, parcela, domov, rodná hrouda, matka, pupeční šňůra, děloha, vajíčko a spermie, člověk, popel, země, Země, atmosféra, Universum...to vše vlastně tvoří „*rámec světa*“, (Sokol 1997). Můj svět, svět v němž se vyznám, kde si dovedu poradit, kde mě sotva něco překvapí, kde jsem „jako doma“. Můj svět v průběhu života je stále širší a bohatší. Svět mě provází od rána do večera, od dětství do stáří, jako protějšek mého bdělého vědomí: nikdy nemohu být bez něho, nemohu se ho zbavit. Leda, když usnu, omdlím nebo, když se opiju –

²¹⁶ Patočka, J., Tělo, společenství, jazyk, svět, Praha: Oikoyomenh, 1995, s. 130

když se svého vědomí zbavím (Sokol, 1997:53). Podle Sokola kdysi dávno, na úsvitu dějin, člověk ve světě nejen žil, ale také do něho patřil. Jak si v průběhu tisíciletí pozvolna budoval a upevňoval své postavení, zbavoval se závislosti na svém okolí – ale tím se z něho také vyčleňoval. Tuto roztržku nakonec dovršila novověká filosofie a věda. V představách novověkého racionalismu stojí proti sobě člověk jako myslící subjekt a svět jako hromada mrtvých věcí, materiálu, surovin, mechanických strojů, které se řídí fyzikálními zákony. Svět tedy ještě před nedávnem všichni pokládali za mrtvou hmotu – a podle toho s ním také zacházeli. Věda už dnes sice svět nevidí jen jako mrtvý, ale stále ještě jako oblast přesných měření a nutných příčin. Věda nám otevřela oči pro exaktní a měřitelné, „přírodní“ stránky člověka. Kdo jiný než právě filosofie může ukázat na „lidskou“ stránku přírody? Ostatně fyzika sama v té době úplně zapoměla, že kdysi vznikla jako věda o přírodě, rozumí se živé: řecké fysis souvisí se slovesem fy, rostu, vznikám, plodím. Na druhé straně filosofie jaksi přehlédla, že má-li člověk myslet, musí nejdříve vyrůst a vždycky bude muset jíst. Je tedy na filosofii, aby přivedla a prosadila, že její způsob pohledu (naopak od vědy), totiž pohled zevnitř, který nechce věci ovládat, ale chce jim rozumět, lze uplatnit i na přírodu, na techniku, na celý svět. Zatím je i v této úloze věda o krok napřed. Kdo jiný má položit základy mostu, který by vedl od člověka k přírodě? (Sokol, 1997:259). „*Vztah člověka k přírodě je neustále obnovován v interakci probíhající mezi člověkem a přírodou.*“²¹⁷ **„Svět je vztah“** (ekologie zkoumá vztahy) Je možné chápat ekologickou výchovu, která tematizuje vztah člověka s prostředím světa, vztah mezi člověkem a přírodou, jakožto výchovu ve smyslu péče o tento vztah, jakožto umění vztahování se ke světu? Co od výchovy vlastně čekáme, co od ní čekat můžeme a co od ní očekávat by bylo nepřiměřené a nepatřičné? Co od výchovy chceme jako vychovávající a jako vychovávaní? Možná od ní chceme, aby nám ukázala cestu k nám samým stejně tak jako k druhým a ostatním věcem světa, do něhož jsme zasazeni? Výchovou tedy navazujeme vztah – vstupujeme do vztahu, ať už k sobě nebo k druhým a především ke světu. Možná ale, že od ní potřebujeme daleko více než tušíme, než dovedeme říci a možná že výchova nám také dává daleko víc než vychovatele sami většinou tuší a zamýšlejí. Možná, že především potřebujeme, aby nás výchova „nadchla pro život“, aby v nás zrozením probuzenou „chuť do života“ v dané dějinné chvíli naplnila a rozvinula, aby jí v nás nenechala vyhasnout, aby jí snad dokonce nepotlačovala (Michálek, 1996:10). Protože kdyby člověk ten vztah neměl, tak by neexistoval ani člověk, ani vztah, ale svět **by** klidně být mohl.

²¹⁷ Babyrádová Hana, Rituál, umění a výchova PF MU 2002, s.324 (Tato interakce se stává jedním z hlavních námětů výchovy uměním.)

Svět může existovat bez člověka a jeho vztahů. A dokonce i když svět je, nebo lépe řečeno svět se děje, tak se svými vztahy, které nejsou závislé na lidském živočichovi²¹⁸ tedy člověku. Cílek píše o tom, že Konfuciáni rozlišují mezi malými vztahy – to jsou vztahy k rodině či panovníkovi – a velkým vztahem, *který se odehrává mezi člověkem a nebem*. Přičemž západní civilizace naplnila „**velký vztah**“ konceptem boha, a to dokonce žárlivého boha. Ale dnes to nějak přestává stačit. Proč nám to dnes přestává stačit? Babyrádová píše, že novověká subjektivita dospěla na konci 20. století do stavu určité krize, člověk osvobozený od svazujících mýtů náboženství hledá nové způsoby vyjádření své příslušnosti k Universu a k různým společenstvím, ve kterých se ocitá v průběhu svého života. Neohraničené možnosti individuální volby v poněkud nepřehledném světě zahlceném informacemi nás vedou na jedné straně k dosažení volnosti při rozhodování a na straně druhé nás dovádějí k pocitu ztráty identity a posléze k obnově hledání možnosti participovat na nových převážně esteticky utvářených formách jednání, vyjadřujících naši věčnou lidskou touhu po vnitřní soudržnosti s makrokosmickými přírodními silami i s mikrokosmickými světy jednotlivých společenství. Jednou z nejpůvodnějších forem vyjadřování této soudržnosti je rituál (Babyrádová, 2002:23). Nejenom v Číně, ale také u nás věří víc jak polovina populace v něco, co člověka přesahuje a co se vesměs nekryje s Bohem z katechizmu. Jako bychom nově vytvářeli a doplňovali ten neurčitý velký vztah, ve kterém se najednou ocitá něco z Boha, bohů, lesa a Star Treku. Kde se mísí gregoriánský chorál, zpěv velryb i zvláštní způsob, jakým myslí bobr. **Prožíváme-li tento velký vztah, neptáme se na něj.** Nemáme potřebu jej bezezbytku pochopit, ale snažíme se jej udržet, prohloubit, kultivovat a nějak mu zůstat věrný. Cílek doufá, že odpověď na otázku, **jaký smysl má příroda**, nebudeme nikdy znát. Mnohem důležitější je tento smysl cítit. Nejedná se jen o vědění, ale o možnost ztráty. **Přírodní vědy nám tyto otázky neodpovídají, ale dělají něco mnohem důležitějšího – postupně a skoro neviditelně budují nový pocit světa, který je založen na jakési vzájemně provázané síti života** (Cílek, 2002:134-136). Lidstvo si tento velký vztah vyplnilo již dávno něčím jiným, totiž nějakým systémem, nemluvím o řádu, ale o pojmu systém. Z etymologie slova systém pochopíme, že systém – předpona - s, spolu, dohromady a základ, jenž souvisí se slovesem – stojím, stavím, kladu. Sou-stava, s-kladba. Jedná se tedy o určité seskupení, sjednocení částí, uspořádání rozmanitých poznatků či předmětů do nějakého celku, jednoty. Řecky syn-histémi – histémi=sprádat, splétat, (histos=stav) soustava - tedy něco umělého, se-stav-eného, sestrojeného. Když tkám na stavu sprádám vlastně „mřížku“, spojuji síť vertikální a

²¹⁸ Knihu Lidský živočich napsal Desmond Morris.

horizontální, spřádám nebeské a pozemské, nebo-li tkám koberec či látku.. Člověk vytvářející si bezpečnou síť, konstrukci, oporu a jistotu. Jakoby „divočinu“ uzamyká do bezpečné klece známých veličin ve spořádaném systému. Svět =Kosmos=Ze-mě-koule=Gaia= Matka Země je vztah, mezi mnou tedy já a „okolím“, a ve výchově jde o péči o tyto vztahy (navázání, uvědomění si vztahu a tudíž následnou péči, vztah se vytvoří, pak reflektuji jeho existenci, zřejmě v čase sebeidentifikace, a nějak se proměňuje, zaniká až smrtí jedince. Z toho plyne potřebný důraz ve výchově právě na sebeidentifikaci, vedení k poznání sama sebe, jakožto první krok ekologické výchovy. Poznám-li sama sebe, budu vědět o svých vztazích a mohu o ně pečovat, protože to je to pouto, ta pupeční šňůra ke světu. Problém je v tom, že vztah není hmotný, nelze si na něj sáhnout. Je rozpoznatelný jinými smysly? Nepřímo, zprostředkovaně, ze subjektivního hlediska, je to tedy něco iracionálního?

Je potřeba si uvědomit, že veškerý život na naší planetě tvoří složitou, vzájemně propojenou, téměř nepochopitelnou síť, přičemž dotkneme-li se jediného místa, celá síť se zachvěje, jestliže přetrháme jedno vlákno hrozí její rozpad. **Problém je, že člověk je na světě i když si výslovně svůj vztah ke světu neuvědomuje** (Patočka, 1995:129). Podle Finka se právě proces výchovy odehrává v síti vztahů a jejich pochopení.²¹⁹ Zde je možné vidět prostor pro ekologickou výchovu, totiž ukázat, navést či připomenout člověku tento vztah, tak aby si ho v první řadě začal uvědomovat. Přivést člověka k uvědomění toho, že žije na světě a že ten svět kolem sebe potřebuje. Právě Patočkovo fenomenologické pojetí tělesnosti ukazuje možnou cestu²²⁰ k tomuto uvědomění si vztahu ke světu a sice skrze člověka samotného respektive jeho uvědomění si vlastní tělesnosti. Zkrátka přivést člověka k vlastnímu tělu, které není pouhým neživým objektem - věcí. Není ani pouhou živou věcí. Nutno však dodat, že pouhá reflexe objektivního těla tady nestačí. Patočka píše, že každá moderní filosofie po Descartovi se snaží o neosobnost. Neosobní charakter má tak celý systém, včetně přírody.²²¹ Tato metafyzika neosobnosti, vycházející z toho, že třetí osoba v prastruktuře já-ty-ono je nadmíru zdůrazněna, pak ve schématu zkušenosti lze vysvětlit já v prostoru pouze objektivně

²¹⁹ „Vychovatel vychovává jako otec, učitel, zákonodárce, atd., a chovanec se s ním setkává nikoli jako s čistým přírodním předmětem, nýbrž podstatně v roli, v sociální funkci, které jsou určeny a vyjádřeny prostřednictvím základního pochopení vztahu mezi pohlavími, vztahu mezi rodiči a dětmi, pochopení státu a v něm možných vztahů lidí pospolu žijících.“ E. Fink, *Natur, Freiheit, Welt: Philosophie der Erziehung*, Würzburg 1992, str. 26

²²⁰ Takový výchovný proces by se dal nazvat umění vztahování se ke světu.

²²¹ Příroda je objektivně neosobní základ, k němuž je přiřazeno duševní dění jako korelát, epifenomén.. Je třeba pochopit jejich vztah, vztah personálního a neosobního, dát neosobnímu přednost, v něm hledat základ a to druhé vysvětlit jako „překlad“, něco naprosto závislého.

(Patočka, 1995:27).²²² Já je tedy možné jen jako tělesné. Není-li člověk pouhá věc, ale je pohybující se existencí, syntézou mysli a hmoty, která prožívá svůj život, pak musí dojít ke změně přístupu i ve výchově. Protože takový člověk, který není věcí je mnohem složitější a to vyžaduje jiný přístup. Personální pohled na člověka představuje pro výchovu konkrétního člověka, který prožívá svůj život - jedná se o osobnost reálně existující, ať jde o vychovatele nebo vychovávaného. Patočka popsal člověka²²³ jako živoucí bytost, nemluví tak jen o těle, duši a duchu jedince, ale v podobě pohybu popsal vlastně přirozenost²²⁴, která je od přírody člověku dána, tím, že se přirodil na svět – byl splozen a následně porozen svou matkou. Člověk je živý tvor, živá bytost pocházející z přírody. Patočka vlastně odkryl životaschopného člověka, který se svobodně sám rozhoduje, výchova je pak jen jedním z vlivů, které na takového člověka působí. Což pro výchovu může znamenat problém. Například se nedá dopředu odhadnout jaký vliv bude ekologická výchova na člověka mít. Je to člověk vychovávaný ve svobodě ke svobodnému rozhodování, nemůžeme ho vzít jako věc a někam postavit nebo ho nechat nějak pohybovat. On se sám může rozhodnout. Výchova v obecném pojetí pomáhá člověku hledat „pevný bod“, smysl života a způsoby, jak překonávat obtíže a jak se vyrovnávat s rozpory světa. Vhodnou prezentací poznatků je možné vybízet k obezřetnosti, zamyšlení, nepodceňování přírodních zákonitostí, k snaze po odpovědném a přiměřeném rozhodování i jednání (Horká, 1995:14). Pro ucelený názor na svět je důležité vyvážené využívání racionálních, etických i estetických argumentů. Nelze opomíjet oblast vnímání, prožívání, a hodnocení krásy přírody, lidských výtvorů, prosazování vkusu, účelnosti, čistoty, pořádku, tvořivosti, utváření emocionálního vztahu člověka k přírodě a životnímu prostředí, včetně kultury mezilidských vztahů. Je potřeba naučit již děti rozhodovat, jednat, vést je k odpovědnosti vůči přírodě a celému životnímu prostředí²²⁵ (Horká, 1995:15). EVVO je výchovná činnost jež vyžaduje nejen určité znalosti a dovednosti ale hlavně silnou motivaci k pozitivním změnám. EVVO by mělo být nedílnou součástí všeobecného vzdělávání i odborné přípravy v celém školském systému. Zároveň, ve

²²² Personální jsoucno není jsoucno jako věc, ale vztahování k sobě, které, aby tento vztah realizovalo, musí jít oklikou přes cizí jsoucno. Heidegger říká, že existence je něco, co se ve svém jsoucnu vztahuje ke svému jsoucnu. (Patočka 1995:27)

²²³ Člověk žije na světě – na rozdíl od zvířete, které se vztahuje ke svému bezprostřednímu okolí, na rozdíl od věci, která je ve světě a nežije. (Patočka 1995:129)

²²⁴ Kratochvíl, Z., *Filosofie živé přírody*, Praha: Hermann a synové, 1994, Fysis

²²⁵ Rychle se měnící svět klade nároky na osobnostní výbavu jedince, na rozvíjení a kultivaci vlastností, jež mu umožňují se zapojit do světa. Patří sem pěstování zdravého sebevědomí, dovedností komunikace, kooperace, tvořivosti, rozvoje představivosti, schopnosti empatie, tolerance. Proces sebepoznání umožní též postupně opouštět vžitě představy, názory, zaběhnuté myšlenkové stereotypy (ovlivňované pohlavím, vzděláním, věkem, národností, rasou, tradicí, které znemožňují často respektovat jiné názory. (Horká 1996:38)

vzájemných návaznostech, musí být zabezpečen rozvoj i v celé mimoškolní oblasti. Představuje dlouhodobý proces, který je součástí celoživotního vzdělávání.

12. Antinomie ekologické výchovy (diskuse)

*„Každá reflektovaná výchova se pohybuje v dilematech“*²²⁶ - jako jsou – zdánlivá samozřejmost zakrývající duchovní a emocionální napětí výchovného vztahu, objektivní požadavky výchovy, subjektivní předpoklady a podmínky výchovy, rozporná povaha pedagogické skutečnosti, jakožto akceptace daného a současně požadovaná otevřenost vůči světu, jiným lidem i novým hodnotám (Pelcová, 2001:138). Pelcová v kapitole Člověk jako bytost vychovávající a vychovávaná – homo ecūicans a homo educandus vysvětluje okolnosti a důvody vzniku Finkových antinomií: „Znovudotazování smyslu a podstaty výchovy souvisí s intenzivním pocitem jejich absentování v režimu výkonné a každodenní pedagogické praxe. Finka provokuje samozřejmost cílů a metod výchovy. Pedagogika podle Finka není vědou, kterou je možno chápat jako hotovou, vystavěnou, zajištěnou a pohybující se v neustálém pokroku. Jako věda je problémem, i když ve významu praxe je stará jako lidstvo samo. Proč tomu tak je, má podle Finka několik důvodů vyjádřených dilematy a antinomiemi výchovy.“²²⁷ Jestliže Fink podle Pelcové spatřuje pedagogiku jako nehotovou vědu, která je vystavěná, zajištěná a pohybující se v neustálém pokroku, pak to platí i pro ekologickou výchovu? Znamená to tedy, že i ekologická výchova se pohybuje v dilematech? Lze ekologickou výchovu považovat za reflektovanou výchovu? Pokud ano, jak se budou lišit dilemata ekologické výchovy od dilemat výchovy, o nichž přednášel Fink v jedné své přednášce k filosofii výchovy?

Fink se zamýšlí nad ontologickými předpoklady výchovy a z nároků výchovy (viz. trojí rozměr výchovy – kosmický, fylogenetický a ontogenetický) odvozuje řadu antinomií, z nichž pochází **tonus odpovědnosti vychovatele**. První z obtíží spojených s výchovou - antinomie výchovy zní – **Máme-li jakožto vychovatelé vůbec právo někomu vnucovat svoje pojetí života a hodnot?** Zdá se, že výchova je na jedné straně nutnou pomocí životu a na druhé straně jeho znásilňováním - manipulací. **Jak víme, že právě to naše pojetí života je správné ve chvíli, kdy vychováváme?** Jinými slovy řečeno – Má vychovatel právo vnucovat své pojetí života vychovávanému a nesváže ho potom pouty, jež i jemu samotnému jsou

²²⁶ Pelcová, N., Vzorce lidství. Filosofie o člověku a výchově, Praha: ISV nakladatelství, 2001, s.138

²²⁷ Pelcová, N., Vzorce lidství. Filosofie o člověku a výchově, Praha: ISV nakladatelství, 2001, s.138

nepříjemná? Jistě, na své straně má vychovatel dobrou vůli, čisté svědomí, profesionální schopnosti, které ovšem nejsou odpovědí na položenou otázku, ale jen jejím předpokladem. Problém neodstraňuje ani to, že učitel formuje vychovávaného ne podle svého libovolného soukromého názoru, ale podle všeobecně uznávaných měřítek, podle toho, co se jako dobro, spravedlnost a pravda veřejně uznává. Smí ovšem vychovatel, který přece své době nutně platí duchovní atribut, předjímat budoucnost světa a dětí? Každý, kdo vychovává a učí, musí poznat, jak naivní a nebezpečné je žádat po dětech, aby se staly lepšími než my, vychovatelé, a zároveň jim vnucovat a vtiskovat ona maxima jednání, která leží v základě naší nedostatečné životní praxe (rozpor permanentního převychování a deficitu vlastní formy existence). S tím souvisí i otázka, zda musí vychovatel převzít odpovědnost za pravdu svého výchovného ideálu. Kladná odpověď antinomii pouze prohlubuje. Pokud bychom přikli vychovateli absolutní odpovědnost za založení výchovných cílů, neznamenaloby to eo ipso konec veškeré výchovy? Neboť ten, kdo by s výchovou čekal tak dlouho, dokud si sám neujasní smysl a obsah lidského života, povah lidské existence, své pojetí dobra, svůj vztah k životu a ke smrti, by se vlastně nikdy nemusel odhodlat vychovávat. O tom, že tato krajnost není jen špatným pokusem o vtip, svědčí množství těch, kteří nechtějí dnes mít děti nebo je nechtějí sami vychovávat. K faktické výchově prostě patří dvojznačná předchůdnost. S celou tíží a odpovědností za založení budoucího je každý vychovatel konec konců vystaven před „Abrahamovu volbu“, volbu mezi alternativami, jejichž dosah a působnost můžeme jen jako lidé žijící teď a tady předvídat pouze z části. Volíme mezi alternativami, které už dávno nemají ten charakter, že jedna je dobrá a druhá zlá, jedna je nepříjemná a druhá méně, jedna je mravně zdůvodnitelná a ta druhá nikoli. Znamená vychovávat to, že vychovatel interpretuje – vykládá vychovávanému svět, tak jak jej chápe jakožto pedagog, vychovatel? Otázka zní: „*máme jakožto vychovatelé vůbec právo někomu vnucovat svoje pojetí života a hodnot? Jak víme, že právě to naše pojetí života je správné ve chvíli, kdy vychováváme?*“²²⁸ Vykládám-li jakožto vychovatel někomu svět ukazuji mu své pojetí života s vědomím plné odpovědnosti za své konání a vědomím, že sám nejsem dovychován, neměla by mu chybět úcta k životu a určitá míra pokory vůči dění všehomíra. Michálek se ale ptá dál: „*Proč vychovávající přistupují k výchově tak, jako by už vždy předem věděli a byli si jisti co a jak je třeba výchovou předávat, k čemu má výchova především sloužit?*“²²⁹ Neukazuje tím na určité nebezpečí, nedostatečné sebereflexe vychovatele?

²²⁸ Pelcová, N., Vzorce lidství. Filosofie o člověku a výchově., Praha: ISV nakladatelství, 2001, 138

²²⁹ Michálek, J., Topologie výchovy, Praha: Oikoymenth, 1996, s. 14

Jak známo „životní zkušenosti“ jsou nepřenosné. Na jedné straně pociťují proto vychovatelé svojí bezmocnost, na druhé straně víme o tom, že právě výchovou lze člověka formovat (resp. de-formovat), že se výchova může stát nebezpečnou mocí, démonickým násilím, svedením duší. **Moc a bezmoc výchovy a vychovatelů.** Souvisí s nepřehledností životních zkušeností a s faktem, že každý vychovatel a učitel nutně ze svých životních zkušeností vychází, že tvoří jeho obzor. K jednomu z největších pedagogických omylů patří záměna školy za život a svět sám. Škola je instituce. Zde se děti především učí, jaký je svět, ale neučí se tu už, jak žít, neboť na to neexistuje návod. Na jedné straně je tu cílené vychovatelské působení, jež formuje představy o světě a svět i určitým způsobem konstruuje a klasifikuje, na druhé straně je tu i bezmocnost vychovatele, protože jeho vlastní zkušenosti už patří buď jiné době nebo jsou zkušenostmi jiné generace. V tomto smyslu jakoby škola pokulhávala za skutečným smyslem života. To, co zbude, je jen suché mentorování a bezmocná snaha vychovatelů ubránit mladé před vlastními chybami. Je-li životní zkušenost nepřenosná, jak může vychovatel ochránit mladé před vlastními chybami?

Rozhodující význam mají ti, kteří EVVO realizují, tj. učitelé, vychovatelé, pečovatelé a další (Strejčková, 1998). Mladí lidé potřebují vedle sebe někoho, kdo jim bude rozšiřovat jejich vnímání světa, trpělivě jim vysvětlovat evidované jevy a děje a bude jim vlastním chováním dávat příklad (Horká, 1996:5). Jenomže antinomická je sama tato osobnost vychovatele. Všichni vědí o rozdílu mezi tím, co vychovatelé hlásají a jací jsou. Vychovatel musí vychovávat dříve než je sám definitivně vychován, neboť tato definitiva nám chybí po celý život. Výchova nemá konce. Mládež kritickým a nemilosrdným očima pohlíží na často tragikomické postavy nepovolaných vychovatelů z povolání. Každý, kdo jinému káže, a nemusí to být samozřejmě jen učitel z povolání, se nutně vystavuje riziku, že se stane rytířem smutné postavy, nabízí-li groteskní pohled rozpadu skutečnosti s ideálem. Dnešní doba je zvlášť kritická ke každému patosu, zvláště je-li ten, kdo morálku káže, sám bez morálky. Antinomické je i to, že být dobrým vychovatelem nebo učitelem není jen věcí vzdělání. Učitel se učitelem stává učením, a to nejen když učí jiné, ale především, když se učí sám, stejně jako žena se nestává matkou v okamžiku, kdy porodí dítě, ale tehdy, když se o ně začíná starat, bát se o ně, radovat se z něho. A stejně jako není matka matkou bez svých dětí, není učitel učitelem bez svých žáků. Jako problematická vyvstává i skutečnost, která tkví v povaze samotného vychovatelství. Kdo je lepším nebo úspěšnějším vychovatelem (není to vždy totéž) a také učitelem – člověk zralý, s hotovým názorem na svět a velkou mírou odpovědnosti, anebo člověk s rysy možná trochu infantilními, který si dokáže s dětmi hrát, zapálit je pro věc, zaujmout a strhnout? Je rovněž v lidských silách vyřešit rozpor mezi profesionalitou, tedy

odbornou náročností a duchovní sebekázní, a mezi řemeslnou rutinou, do níž by vychovatel nikdy neměl upadnout, mimo jiné i proto, že výchova nemá konce a ani ten, kdo vychovává, není nikdy hotov se svou vlastní výchovou? Vychovatelství a učitelství jsou v plném smyslu slova nejen pouhým zaměstnáním, ale také povoláním (Beruf), proto vyžadují zaujetí a velkou dávku entuziasmu, stejně jako schopnost kritické distance a sebereflexe vlastní práce.⁴ Další antinomie spočívá v napětí mezi obecným a pro všechny závazným nárokem kultury, v jejímž rámci k výchově dochází a nezastupitelnou jedinečnou individualitou toho, jenž má být vychován. Člověk nemůže být subsumován pod žádnou regulí nebo pravidlo, nemá-li být potlačena jedinečnost a neopakovatelnost osoby. Jak může vychovatel dostat této jedinečnosti? Každé vpravování vychovávaného do všeobecně platných kulturních forem, vzorů nebo kadlubů, v nichž se formuje kulturní člověk, se dnes považuje za neoprávněné. Myšlení postmoderní doby navíc nutně setřelo klasický rozdíl mezi pojmy kulturní a nekulturní, mezi kulturou malou a velkou, pravou a nepravou. Všechny kultury jsou legitimní a všechno patří do kultury, fotbalista i choreograf, malíř i krejčí, interpret vážné hudby i rocker. Klasické rozlišování kultury a subkultury se dnes pocituje jako školometský předsudek. Jde tedy o nezastupitelné napětí mezi individuálním a obecným. Jak odstranit napětí mezi skutečným stavem a ideálem ve výchově? 5. Antinomie mezi výchovou k povolání a výchovou k lidství. Je v lidských silách vyřešit rozpor mezi profesionalitou, tedy odbornou náročností a duchovní sebekázní, a mezi řemeslnou rutinou, do níž by vychovatel neměl nikdy zapadnout? I když v dnešním světě získalo povolání často charakter místa, kde se může, alespoň zčásti, uskutečňovat lidské bytí, neodstraňuje to problematičnost vztahu. Je to tak, že nelze vychovávat i vzdělávat a zároveň nevyučovat. Bez vyučování je výchova prázdná, může se stát moralizováním a často sklouzává do emotivní rétoriky. Lze však snadno vyučovat, avšak nevychovávat a nevzdělávat. To je zvláště velkým pokušením pro učitele, který dobu, v níž žije, a společnost, jejíž je součástí, nepovažuje za svou. I to je druhem lhostejnosti či strachu, v nichž se výchově nedaří. 6. Poslední antinomie je problémem výchovy samé, problémem jejích možností a mezí. Pedagogické představy o cíli výchovy podléhají, jak všichni víme, dějinné proměně. To však ještě nemusí zpochybňovat náš cíl, my vychováváme zde a nyní. Otázka, zda se ve vší proměnlivosti výchovy prosazuje nebo zda vůbec existuje neproměnný ideál, netrápí tolik praktického vychovatele, jako spíše teoretika výchovy či filosofa. Protiklad mezi tím co se na člověku formovat dá, co přísluší sféře svobody, a tím, co patří neproměnně a neovlivnitelně k lidské povaze a co se tedy formovat nedá. Co lze na člověku výchovou vůbec změnit? Co je v myšlení dosud smysluplně ovlivňováno tradičními kořeny evropanství a co je hlasem krve nebo pozůstatkem doby

kamenné v nás? Pohled na mnohost a mnohovýznamnost člověka vede k otázce, zda viděno optikou života, jsou vůbec dějiny západní výchovy závislé na domestikaci člověka, zda jsou socializací, cestou rostoucího zušlechťování či odpovědí na výzvu? Vyrůstá výchova z přirozenosti člověka nebo působí proti ní, je svobodným sebeutvářením nebo výrazem nutnosti? Lze zajistit ve výchově kontinuitu kultury a pěstovat zároveň otevřenost pro nové? (Michálek, 1996:11-12 a Pelcová, 1999:51, 2001:139-148).

V těchto obtížích výchovy se každý, kdo vědomě vychovává musí nutně pohybovat a volit s riziky, která s sebou každá taková volba nese (Pelcová, 1999:43). Přes všechny obtíže a skepsi, jež sebou Finkova metodická antinomičnost přináší, však nejde o to vyvolat u vychovatelů a učitelů pocit bezmoci a rezignaci, ale naopak je přivést k hledání nových cest a vlastního smyslu výchovy. Fink zkoumá výchovu jako pra-fenomén lidského života, ptá se po legitimitě vychovatelství a po povaze výchovy jako specifické formy životního pohybu. Odmítá hotové a konečné vzorce lidství a proto nutně odmítá i výchovu jako jednoduchý proces dosahování předem stanoveného cíle (Pelcová, 1999:51).

13. Závěr

Cílem této práce bylo ukázat filosofické základy ekologické (environmentální) výchovy, vzdělávání a osvěty. V kapitole věnované historickému přehledu vývoje EVVO je vidět proměna vedoucí od ochrany přírody na území naší republiky až k ekologické gramotnosti pojednávající i o souvislostech globálních. Což při ohledávání filosofických základů ekologické (environmentální) výchovy, vzdělávání a osvěty ukazuje na jednotlivá témata, která bylo potřeba náležitě filosoficky rozebrat, téma přírody a přirozenosti, světa, lidské dimenze a samotného vztahu člověka ke světu. Podle Činčery (2008) ekologická výchova nabízí i určitou životní moudrost ve vztahu k obtížně zodpovězeným otázkám. Zároveň Činčera (2008) poukazuje na problém: **o co se vlastně v environmentální výchově opřít?** Průzkumy ukazují, že neexistuje korelace mezi znalostmi a jednáním a současně je i korelace mezi postoji a jednáním dost neurčitá. Vazba „jestliže – pak“ (jestliže vysvětlíme co je udržitelný rozvoj, budou studenti volit politické strany, které jej prosazují), je velice nejistá a závislá spíše na našem vlastním vidění souvislostí, což jednoznačně souvisí s Finkovými antinomiemi ve výchově.

Fajkus (2005) ukazuje proměňující se roli filosofie ve vztahu k ostatním zejména přírodním vědám, ztrátu jejího prestižního postavení. Ale i přes tuto proměnu zůstává důležitost filosofie

právě pro výchovu neoddiskutovatelná. Vždyť výchovu nelze provádět bez určité idey smyslu života tedy bez předpokladu určitého celkového smyslu života, který lze vyjádřit právě prostřednictvím filosofie. Zajímavě dnešní dobu reflektuje Capra a potvrzuje tak důležitost určitého pohledu na svět, který lze nazvat filosofií. Dochází k postupné proměně chápání světa, což s sebou přináší problémy, ale Capra zároveň navrhuje i řešení prostřednictvím změny vnímání a způsobu myšlení lidí a především jejich hodnot, k čemuž může dojít, budou-li lidé k tomu vedeni=vychováni. Capra reflektuje dnešní dobu jako krizi vnímání, kdy jednáme podle zastaralého vidění světa, přičemž toto vnímání skutečnosti neodpovídá našemu přelidněnému a globálně propojenému světu. Popisuje posun paradigmatu, paradigma definuje úpravou Kuhnovy definice jako soustavu představ, hodnot, způsobů vnímání a praktik sdílených určitou komunitou, která pak vede ke zvláštnímu způsobu vidění reality. Komunita se na základě této vize organizuje. Staré paradigma, které nyní ustupuje sestává z množství zakořeněných idejí a hodnot, k nimž patří představa vesmíru jako mechanické soustavy složené z elementárních stavebních částí, představa lidského těla jako stroje, představa života ve společnosti jako kompetitivního boje o přežití, víra v neomezený materiální pokrok dosažitelný ekonomickým a technologickým růstem a v neposlední řadě i přesvědčení, že společnost, v níž je žena všude podřízena muži, je společností uspořádanou podle základního zákona přírody. Nové paradigma pak Capra označil jako holistické vidění světa, potažmo ekologické, kdy je svět chápán jako integrovaný celek, než jako soustava navzájem oddělených částí. Přičemž všichni jsme včleněni do cyklických procesů přírody a zcela na nich závisíme. Změna paradigmatu nevyžaduje pouze rozšíření našeho vnímání a způsobu myšlení, ale vyžaduje též změnu systému hodnot (Capra, 2004:17-25).

Je potřeba reflektovat dnešní dobu a říci, že konec 20. a počátek 21. století je v zemích euroamerické civilizace provázen zvláštním paradoxem. Lidé v těchto tržních ekonomikách, svíraných stále častěji a intenzivněji finančními a ekonomickými krizemi, přijímají politiku, která je v rozporu s jejich osobními zájmy. Nechávací si odnímat jednu sociální či ekologickou vymoženost za druhou. Trestání chudých za chyby bohatých se stalo praktickou politikou národních vlád ve většině zemí s liberalizovaným ekonomickým systémem.

Všeobecná dominance volného trhu a vnějších hodnot (extrinsic values) z lidí udělala poddajné konzumenty pasivně přijímající fakt, že zisky jsou privatizovány, zatímco ekonomické ztráty jsou přenášeny na celou společnost. Vnější hodnoty, určované snahou o vlastní prosazení a osobní prospěch, získávaný v soutěži těch nejsilnějších, jsou masivně

servírovány a vnucovány sdělovacími prostředky a většina lidí těmto vnějším hodnotám podléhá a začíná je přejímat.

Mnoho i těch společensky nejprogresivnějších jednotlivců nadále podléhá iluzi a věří ve schopnost vlastního racionálního rozhodování na základě věcných dat. Nejnovější sociologické a psychologické analýzy však dokazují, že většina lidí se rozhoduje úplně jinak. Rozhoduje se na základě emocí a na základě vlastních vnitřních hodnot (intrinsic values). Kladně přijímají to, co těmto hodnotám konvenuje a odmítají to, co je s nimi v rozporu (Crompton, 2010). Soubor vnitřních hodnot je všechno to, co činí člověka společenským jedincem. Je v nich základní rámec etických pravidel chování, vyjádřených tradičně např. antropocentrickými náboženskými příkázáními. Je v nich však i soubor ekologických hodnot, vyjadřujících skutečnost, že lidé jsou mnohostranně existenčně závislí na kvalitním životním prostředí, na prostředí, které vzniklo dlouho před vznikem lidského druhu samoorganizovanými evolučními procesy v autotrofních a heterotrofních ekosystémech bez vlivu lidských komunit. Výsledky sociologicko-psychologických výzkumů také prokazují, že vnitřní a vnější hodnoty se vzájemně vylučují, takže kdo si klade za cíl vlastní finanční úspěch a osobní bohatství, obvykle vykazuje slabší vnitřní hodnoty.

Jestliže přitom platí, že se svými hodnotami se nerodíme, nýbrž jsou utvářeny společenským prostředím, je jasné, že udržitelná budoucnost vyžaduje, abychom tyto vnitřní hodnoty naší společenské podstaty začali vysvětlovat a veřejně podporovat.

V tomto směru je nenahraditelná úloha environmentálního vzdělávání, výchovy a osvěty, které staví na interdisciplinárních poznatcích z celého spektra společenských i přírodních věd a zahrnuje v sobě základní filosofické otázky, principy etiky a morálky, ale i základní vědecké (opakovaně dokazatelné) poznatky o vzniku a vývoji buněčného života na Zemi a místu a úloze lidského jedince a jeho komunit v biosféře. V tomto ohledu lze připomenout již z úvodu, že naléhavost ekologického vzdělávání v současnosti vzrůstá také v souvislosti s nejnovějšími poznatky mikrobiologie o chování buňky jako základního nositele života na Zemi.

Tyto nové poznatky vycházejí z toho, že život buňky je řízen nikoli jejími geny a jádrem, nýbrž její membránou (jakousi prvotní podobou lidského mozku) a jejím fyzickým a energetickým prostředím. Podobně jako u buňky, jsou i životy mnohobuněčných organismů včetně člověka určovány nikoli geny, ale reakcemi organismu na signály z prostředí, které jsou skutečnou hnací silou života. Lidský jedinec může svůj život změnit tím, že změní svá přesvědčení. Nově vzniklá vědní disciplína, epigenetika, se zabývá tím, jak signály prostředí

vybírají, modifikují a regulují činnost genů, naše geny se v reakci na životní zkušenosti neustále přetvářejí, naše vnímání formuje naši biologickou podstatu (Lipton, 2011).

Většina minulého i současného lidského násilí vůči vlastnímu druhu i vůči životnímu prostředí je spojena se získáváním vlastního prospěchu a hromaděním majetku. Taková orientace na vnější hodnoty není ani nutná, ani přirozená a není ani udržitelná. Mají-li současné generace lidí zajistit udržitelnou budoucnost pro generace příští, nestačí ovšem o problémech jen přemýšlet. Platí-li, že filosofie není jen akademická disciplína, ale také způsob života, který začíná údivem nebo zklamáním nad tradičními výklady věcí (Platón) a proto problémy a příčiny narůstající globální neudržitelnosti nestačí jen identifikovat, ale také se aktivně zapojovat do jejich řešení, vstupovat do komunit usilujících o správné vymezení místa člověka v přírodě, usilujících o obnovu přirozené přírody a vysvětlujících nezbytnost nových postojů k přírodě i sobě navzájem.

Jestliže někteří přední myslitelé z oblasti vztahů mezi společností, ekonomikou a přírodou konstatují zásadní nesrovnatelnost mezi tržní kapitalistickou ekonomikou a ekologickou udržitelností, např. J. Gowdy ve své knize Koevoluční ekonomie takovou nekompatibilitu zdůvodňuje základním rozporem mezi sebeorganizujícími principy trhů a sebeorganizujícími principy ekosystémů (Gowdy, 1994), nemusí tento rozpor sám o sobě být zdrojem skepse a obav z budoucnosti. Jen je z toho zřejmé, že udržitelnost kvalitních životních podmínek bude vyžadovat změnu standardního volnotržního ekonomického systému a k tomu je potřebné dospět přes většinové realistické vnímání místa lidí ve svém životním prostředí. A ekologické vzdělávání, výchova a osvěta ve své široké filosofické a interdisciplinární podstatě je nezbytným rámcem pro takové většinové sebeuvědomování.

Přežití lidstva závisí na naší ekologické gramotnosti, na naší schopnosti pochopit ekologické principy a žít podle nich (Capra, 2004:270). Je potřeba si uvědomit, že pojetí ekologické výchovy jako ekologické gramotnosti (environmental literacy) zčásti vrací filosofii jako integrující vědeckou disciplínu zpět do hry po poklesu úlohy filosofie způsobeném rostoucím přírodovědeckým poznáním v posledních desetiletích, jak klesal rozsah nevysvětleného.²³⁰

Principy ekologického chování kladou na člověka významnou zátěž související s požadovanými úpravami a omezeními jeho chování a činností, které jsou k ekologickému chování protikladné, zároveň jsou ale pro člověka žádoucí (pohodlné, rychleji slast přinášející).

²³⁰ Gregory Bateson, ve své knize Mysl a příroda nezbytná jednota, píše, že v současné době neexistuje žádná vědní disciplína, která by se zabývala kombinováním informací různého druhu (Bateson, 2006:30).

Jedním ze závěrů této práce také je, že environmentální výchova je postavena na omezených lidských znalostech, přičemž hladina nevysvětleného se v čase zmenšuje. V porovnání s tím stupeň znalostí, zejména interdisciplinárních, je u jednotlivých odborníků řádově menší než celková suma poznatků lidstva. Je to na jedné straně zcela pochopitelné na straně druhé to u některých odborníků vede k otázkám na které především přírodní vědy již znají odpovědi.

Z hermeneutické diskuse plynoucí filosofické aspekty EVVO ukazují ve svém souhrnu, že EVVO, jehož podstatou je vztah člověka k okolnímu světu, je v souladu s etikou, je morálně relevantní a měla by být bez ohledu na aktuální politické situaci odpovídající nálady nadále uplatňována ve společnosti.

Jestli tato práce alespoň malým dílem přispěje k pochopení a rozšíření sebezáchovného charakteru ekologického vzdělávání, výchovy a osvěty, pak nepochybně splní svůj účel.

Bibliografie

1. Abram, D. Procitnutí do živé země, Nymburk: OPS, 2008, ISBN 978-80-903773-9-4
2. Aristoteles: Fyzika, Praha: rezek, 1996, ISBN 80-86027-03-1
3. Babyrádová, H. Rituál, umění a výchova, Brno: Ped. F. MU, 2002, ISBN 80-210-3029-1
4. Bartoš, J., D. Teorie všeho, Praha: MF, 1996, ISBN 80-204-0602-6
5. Bateson, G. Mysl a příroda nezbytná jednota, Praha: Malvern, 2008, ISBN 80-86702-19-7
6. Berger, J. Ekologie, České Budějovice: Kopp, 1998, ISBN 80-7232-013-0
7. Binka, B. Analýza hlubinné ekologie, Brno: Masarykova univerzita, 2008, ISBN 978-80-210-4548-4
8. Binka, B. Environmentální etika, Brno: Masarykova univerzita, 2008, ISBN 978-80-210-4594-1
9. Braniš, M. Základy ekologie a ochrany životního prostředí, Praha: Informatorium, 1997, ISBN 80-86073-03-3
10. Brezinka, W. Filozofické základy výchovy, Praha: Zvon, 1992, ISBN 80-7113-169-5
11. Brockman, J. *Příštích padesát let, Věda v první polovině 21. století*, 1. vyd. Praha: Dokořán, 2004, ISBN 80-7363-001-X
12. Burnie, D. Get a Grip on Ekology, London: Weidelfeld a Nicolson, 1999, ISBN 0297-82702-2
13. Capra, F. Bod obratu, Praha: DharmaGaia, 2002, ISBN 80-85905-42-6
14. Capra, F. *Tkáň života, Nová syntéza mysli a hmoty*, 1. vyd. Praha: Academia, 2004, ISBN 80-200-1169-2
15. Crompton, T. Common Cause, The Case for Working with our Cultural Values, WWF-UK, September 2010
16. časopis Ekonom, 34/2004
17. časopis Koktejl, X/6/2001
18. Činčera, j. Environmentální výchova: od cílů k prostředkům, Brno: Paido, 2007, ISBN 978-80-7315-147-8

- 19.Descartes, R. Rozprava o metodě, jak vésti svůj rozum a hledati pravdu ve vědách, Praha: Jan Richter, 1947
- 20.Devall, B., Sessions, G. Hluboká ekológia, Pulčík: Abies - Vlk
- 21.Dlouhá, J., a kol. Vědění a participace. Teoretická východiska environmentálního vzdělávání, Praha: Karolinum, 2009, ISBN 978-80-246-1656-8
- 22.Fajkus, B., Filosofie a metodologie vědy, Praha: Academia, 2005, ISBN 80-200-1304-0
- 23.Fink, E., Erziehungs-wissenschaft und Lebenslehre, Freiburg: Verlag Rombach, 1978
- 24.Fromm, E. Mít nebo být?, Praha: Aurora, 2001, ISBN 80-7299-036-5
- 25.Gore, Al Země na misce vah. Ekologie a lidský duch, Praha. Argo, 1994, ISBN 80-85794-21-7
- 26.Goudy, J. Coevolutionary Economics: The Economy, Society and the Environment, Kluwer Academic Publisher, 1994
- 27.Gray, J. Straw dogs. Thoughts on humans and other animals., London: Granta Books, 2002, ISBN 1-86207-596-4
- 28.Havel, I., M., Palouš, M., Neubauer, Z. Svatojánský výlet, Praha: Malvern, B. Just, 1999, ISBN 80-902628-1-3
- 29.Heidegger, M. Bytí a čas, Praha, Oikoymenh, 2002, ISbn 978-80-7298-048-š
- 30.Helinger, B. Rodinné konstelace objevná síla, Praha: Nakladatelství Triton, 2004
- 31.Hogenová, A. Areté základ olympijské filozofie, Praha: Karolinum, 2000, ISBN 80-246-0046-3
- 32.Hogenová, A. K filosofii výkonu, Praha: Eurolex, 2005, ISBN 80- 86861-35-X
- 33.Hogenová, A. Kvalita života tělesnost, Praha: Karolinum, 2002, ISBN 80-7184-580-90
- 34.Horká, H. Ekologická dimenze výchovy a vzdělávání ve škole 21. století, Brno: Masarykova univerzita, 2005, ISBN 80-210-3750-4
- 35.Horká, H. Ekologická výchova na 1. stupni základní školy, Brno: Masarykova univerzita, 1993, ISBN 80-210-0844-X
- 36.Horká, H. Teorie a metodika ekologické výchovy, Brno: Paido, 1996, ISBN 80-85931-33-8
- 37.Horká, H. Výchova pro 21. století : koncepce globální výchovy v podmínkách české školy, Brno: Paido, 1998, ISBN 80-85931-54-0

38. Jongepier, P., Proč ekologická výchova?, 2009
39. Jung, C., G. Duše moderního člověka, Brno. Atlantis, 1994, ISBN 80-7108-087-X
40. Kaltreider, K. Ten, který loví jeleny. Proroctví amerických indiánů., Praha: Pragma, 1998, ISBN 80-7205-191-1
41. Keller, J. Abeceda prosperity, Brno: Doplněk, 1997, ISBN 80-85765-98-5
42. Keller, J., Gál, F., Frič, P. Hodnoty pro budoucnost, Praha. G plus G, 1996, ISBN 80-901896-4-4
43. Keller, J. Nedomyšlená společnost, Brno. Doplněk, 1992, ISBN 80-85765-41-1
44. Keller, J. *Sociologie a ekologie*, 1. vyd. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON), 1997, ISBN 80-85850-42-7
45. Keller, J. Šok z ekologie, Praha. Český spisovatel, 1996, ISBN 80-202-0606-X
46. Keller, J. Teď, když máme, co jsme chtěli. Články z let 1998-2008, Praha: EarthSave, 2008, ISBN 978-80-86916-07-1
47. Keller, J. Úvod do sociologie, Praha: Slon, 1995, ISBN 80-85850-06-0
48. Kirchner, J. Psychologie prožitku a dobrodružství pro pedagogiku a psychoterapii, Brno: Computer Press, 2009, ISBN 978-80-251-2562-5
49. Klíma, I. Jak přežít blahobyť, Brno: Doplněk, 2001, ISBN 80-7239-072-4
50. Kohák, E. Post skriptum: psové, Praha: Panglos, 1996, ISBN 80-902205-0-9
51. Kohák, E. *Zelená svatozář, Kapitoly z ekologické etiky*, 1. vyd. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON), 1998, ISBN 80-85850-63-X
52. Komárek, S. *Dějiny biologického myšlení, Appendix: vznik, vývoj a eko-etologické významy křídelných kreseb u motýlů*, 1. vyd. Praha: Vesmír, 1997, ISBN 80-85977-10-9
53. Komárek, S. Obraz člověka a přírody v zrcadle biologie, Praha: Academia, 2008, ISBN 978-80-200-1592-1
54. Komárek, S. Příroda a kultura. Svět jevů a interpretací., Praha: Vesmír, 2000, ISBN 80-85977-33-8
55. Komenský, A. Předehra pansofie. Objasnění pansofických pokusů, Praha: Academia, 2010, ISBN 978-80-200-1862-5
56. Kopřiva, P., Nováčková, J., Nevolová, D., Kopřivová, T. Respektovat a být respektován, Kroměříž: Spirála, 2006, ISBN 80-901873-7-4
57. Kovář, L. Hrozí lidstvu katastrofy?, Olomouc: Rubico, 2003, ISBN 80-85839-92-x

58. Kratochvíl, Z. *Filosofie živé přírody*, Praha: Herrmann & synové, 1994
59. Kratochvíl, Z., *Výchova, zřejmost, vědomí*, Praha: Hermann a synové, 1995
60. Křivohlavý, J. *Pozitivní psychologie*, Praha: Portál, 2004
61. Kvasničková, D. *Ekologická výchova a vzdělávání ve školství*, Praha: Ekogymnázium, 1996
62. Kvasničková, D. *Základy ekologie*, Praha: Scientia, 1994, ISBN 80-85827-84-0
63. Leopold, A. *Obrázky z chatrče a rozmanité poznámky*, Pulčík: Abies – Vlk, 1995, ISBN 80-88699-13-4
64. Librova, H. *Láska ke krajině?*, Brno: Blok, 1988
65. Librova, H. *Pestrí a zelení (kapitoly o dobrovolné skromnosti)*, 1. vyd. Brno: Veronica a Hnutí Duha, 1994, ISBN 80-85368-18-8
66. Librova, H. *Vlažní a váhaví (Kapitoly o ekologickém luxusu)*, 1. vyd. Brno: Doplněk, 2003, ISBN 80-7239-149-6
67. Lipton, B., H. *Biologie víry. Jak uvolnit sílu vědomí, hmoty a zázraků*, Praha: Anag, 2011, ISBN 98-80-7263-670-9
68. Lorenz, K. *Osm smrtelných hříchů*, 1. vyd. Praha: Academia, 2000, ISBN 80-200-0842-X
69. Loucká, P. *Zahrada ochočených slov. Jazyková zákampí*, Praha: Dokořán, ISBN 978-80-7363-106-2
70. Lovelock J.: *Gaia – A New Look at Life on Earth*, 3. vyd. Oxford: Oxford University Press, 1987, ISBN 0-19-286030-5
71. Lovelock J.: *Healing Gaia – Practical Medicine for the Planet*, Harmony Books New York, 1991, ISBN 0-517-57848-4
72. Lovelock J.: *The ages of Gaia – A Biography of Our Living Earth*, Oxford: Oxford University Press, 1988, ISBN 0-19-286180-8
73. Lovelock, J. *Gaia živoucí planeta*, 1. vyd. Praha: Mladá fronta, 1994, ISBN 80-204-0436-8
74. Lovelock, J. *Gaia, Nový pohled na život na zemi*, 1. vyd. Prešov: Abies, 1993, ISBN 80-88699-03-7
75. Lovelock, J. *Homage to Gaia, The Life of an Independent Scientist*, 1. vyd. Oxford: Oxford University Press, 2000, ISBN 0-19-286213-8

- 76.Lovelock, J. The Regente of Gaia, London: Penguin Books, 2006, ISBN 978-0-141-03539-2
- 77.Máchal, A., Vlašín, M., Smolíková, D. Desatero domácí ekologie, Brno: Rezekvítek, 2000
- 78.Máchal, A., Husták, J., Slámová, G. Malý ekologický a environmentální slovníček, Brno: Rezekvítek, 1997
- 79.Máchal, A., Průvodce praktickou ekologickou výchovou, Brno: Rezekvítek Brno, 2000, ISBN 80-902954-0-1
- 80.Mander, J. Čtyři důvody pro zrušení televize, Brno: Doplněk, 2000, ISBN 80-7239-063-5
- 81.Mander, J. V nepřítomnosti posvátného. Selhání moderních technologií a zápas indiánských národů o přežití, Brno: Doplněk, 2003, ISBN 80-7239-075-9
- 82.Margulisová, L. *Symbiotická planeta Nový pohled na evoluci*, 1. vyd. Praha: Academia, 2004, ISBN 80-200-1206-0
- 83.Markoš, A. Profil absolventa, Praha: Academia, 2008, ISBN 978-80-200-1564-8
- 84.Markoš, A. *Tajemství hladiny, Hermeneutika živého*, 2. vyd. Praha: Dokořán, 2003, ISBN 80-86569-67-5
- 85.Marková, K. DP – Gaia mezi myologií a vědou, Brno:MU, 2005
- 86.Marková, K., Zahálka, J. Uvedení do studia životního prostředí, Ústí nad Labem. FŽP-UJEP
- 87.Masaryk, T.,G. Ideály humanitní, Praha: Melantrich,1990, ISBN 80-7023-036-3
- 88.Maurois, A. *Umění žít*, 1. vyd. Praha: Brána, 2004, ISBN 80-7243-200-1
- 89.Meadows D., Meadowsová, D., Raaders, J. Překročení mezí, Praha: Argo, 1995, ISBN 80-85794-83-7
- 90.Merlau-Ponty, M. Viditelné a neviditelné, Praha: Oikoymenh, 1998, ISBN 80-86005-04-1
- 91.Michálek, J. Topologie výchovy (Místo výchovy v životě člověka), Praha: Oikomenh, 1996, ISBN 80-86005-01-1
- 92.Moldán, B. Ekologická dimenze udržitelného rozvoje, Praha: Karolinum, 2001, ISBN 80-246-0246-6
- 93.Moore, T. *Návrat k okouzlení*, 1. vyd. Praha: Talpress, 1997, ISBN 80-7197-088-3

94. Mündl, K. *Zachraňme naději. Rozhovory s Konradem Lorenzem*, 1. vyd. Praha: Panorana, 1992, ISBN 80-7038-221-X
95. Naess, A. *Ekologie, pospolitost a životní styl*, 1. vyd. Tulčák: Abies, 1996, ISBN 80-88699-09-6
96. Nátr, L. *Rozvoj trvale neudržitelný*, Praha: Karolinum, 2006, ISBN 80-246-0987-8
97. Neubaer, Z. *Biomoc*, Praha: Malvern, 2002, ISBN 80-902628-7-2
98. Neubauer, Z. *Deus et natura*, Praha: Malvern, 1980
99. Neubauer, Z., *O Přírodě a přirozenosti věcí*, 1. vyd. Praha: Malvern B.& Just, 1998, ISBN 80-902628-0-5
100. Neubaer, Z. *O sněhurce aneb cesta za smyslem bytí poznání*, Praha: Malvern, 2004, ISBN 80-86702-02-2
101. Neubauer, Z., Škrdlant, T., *Skrytá pravidla země*, 1. vyd. Praha: Mladá fronta, 2004, ISBN 80-204-1181-X
102. Neubaer, Z. *Smysl a svět. Hermeneutický pohled na svět.*, Praha: Moraviapress, 2001, ISBN 80-86181-45-6
103. Odent, M. *Matka Země*, 1. vyd. Praha: Rodiče, 2003, ISBN 80-86695-05-0
104. Ondok, J.P. *Člověk a příroda. Hledání etického vztahu*, Kostelní vydří: Karmelitánské nakladatelství, 1998, ISBN 80 .7192 – 239 -0
105. Palouš, R. *Čas výchovy*, Řím: Křesťanská akademie, 1987
106. Palouš, R. *Ars docendi* Praha: Karolinum, 2004, ISBN 80-246-0855-3
107. Palouš, R. *Heretická škola*, Praha: Oikoymenh, 2008, ISBN 978-80-7298-302-5
108. Palouš, R. *v rozhovoru s Josefem Beránkem, Dobrodružství pobytu vezdejšího*, Kostelní Vydří: Karmelitánské nakladatelství, 2006, ISBN 80-7195-052-1
109. Palouš, R. *Světověk a časování*, Praha: Vyšehrad, 2000, ISBN 80-7021-411-2
110. Palouš, R. *Totalismus a holismus*, Praha: Karolinum, 1996, ISBN 80-7184-281-8
111. Papoušek, J. *Hovory o ekologii. Cesty k trvale udržitelnému Česku.*, Praha: Portál, 2000, ISBN 80-7178-483-4
112. Patočka, J. *Péče o duši I.*, Praha: Oikoymenh, 1996, ISBN 80-86005-24-0
113. Patočka, j. *Přirozený svět jako filosofický problém*, Praha: Český spisovatel, 1992

114. Patočka, J. Tělo, společenství, jazyk, svět, Praha: Oikoymenh, 1995, ISBN 80-85241-90-0
115. Pelcová, N. Filozofická a pedagogická antropologie, Praha: Karolinum, 2000, ISBN 80-246-0076-7
116. Pelcová, N. Vzorce lidství. Filosofie o člověku a výchově, Praha: ISV, 2001, ISBN 80-85866-64-1
117. Pelikán, J., Jaklová, J., Ekologický slovník terminologický a výkladový, Praha: Fortuna, 1999, ISBN 80-7168-644-1
118. Pešková, J. Já, člověk. Jak dělat vědu o člověku dnes a zítra, Praha: SPN, 1991, ISBN 80-04-21766-4
119. Pešková, J.. Role vědomí v dějinách, Praha: NLN, 1997, ISBN 80-7106-217-0
120. Petráčková, V., Krause, J., kol. Akademický slovník cizích slov, Praha: Academia, 2001, ISBN 80-200-0607-9
121. Pike, G., Selby, D. Globální výchova, Praha: Grada, 1994, ISBN 80-85623-98-6
122. Pokorný, P., Bárta, M. Něco překrásného se končí. Kolapsy v přírodě a společnosti, Praha: Dokořán, 2008, ISBN 978-80-7363-197-0
123. Prokešová, M. Filosofie výchovy, Ostrava: Ostravská univerzita, 2004, ISBN 80-7042-693-4
124. Přívratský, V., Teodoridis, V. Rukověť environmentálního vzdělávání, Praha: Unie Comenius, 2008, ISBN 978-80-7290-284-2
125. Ritschelová, I., a kol. Politika životního prostředí, ústí nad Labem: UJEP, 2006, ISBN 80-7044-779-6
126. Seed J., Macyová J., Flemingová P., Naess A., *Myslet jako hora*, 1. vyd. Prešov: Abies, 1993, ISBN 80-88699-01-0
127. Schneider, E., D., Sagan D. Into the cool: energy flow, thermodynamics, and life, London: The University of Chicago Press, Ltd., 2005
128. Skupina autorů, *Texty z morální ekologie, Závod s časem*, 1. vyd. Praha: Ministerstvo životního prostředí, 1996, ISBN 80-85368-81-1
129. Snyder, G., Místo v prostoru, Praha: Mat'a a DharmaGaia, 2002, ISBN 80-85905-16-7
130. Snyder, G. Praxe divočiny, Praha: Mat'a a DharmaGaia, 1999, ISBN 80-85905-65-5
131. Sokol, J. Filosofická antropologie. Člověk jako osoba, Praha: Portál, 2002, ISBN 80-7178-627-6

132. Sokol, J. *Malá filosofie člověka – slovník filosofických pojmů*, 1. vyd. Praha: Vyšehrad, 1998, ISBN 80-7021-253-5
133. Strejčková, E. *Děti, aby byly a žily*, Praha: MŽP, 2005, ISBN 80-7212-382-3
134. Strejčková, E. *Děti pro pětihory*, Trutnov: Egapress, 1998
135. Kantora, R., Zajíc, J. Erazim Kohák. *Poutník po hvězdách.*, Praha: Portál, 2001, ISBN 80-7178-524-5
136. Škrdlant, T. *Demokracie přírody, ekologická hra systémových podobností*, 1. vyd. Praha: Originální Videojournal, 1996
137. Thoreau, H., D. *Toulky přírodou*, Praha: paseka, 2010, ISBN 978-80-7432-038-5
138. Thoreau, H., D. *Walden aneb Život v lesích*, Praha: Paseka, 2006, ISBN 80-7185-672-2
139. Turney, J. Lovelock and Gaia. *Sign of Life.*, UK. Icon Books, 2003, ISBN 1 84046 458 5
140. Vaněk, M. *Nedalo se tady dýchat*, Praha: Maxdorf, 1996, ISBN 80-85800-58-6
141. Wilson, E., O. *Konsilience jednota vědění. O nezbytnosti sjednocení přírodních a humanitních věd*, Praha: NLN, 1999, ISBN 80-7106-321-5
142. Wilson, E., O. *Rozmanitost života. Umožní poznání zákonů biodiverzity její záchranu?*, Praha: NLN, 1995, ISBN 80-7106-113-1
143. Winter, D. D. N., Kogen S. M. *Psychologie environmentálních problémů*, Praha: Portál, 2009, ISBN 978-80-7367-593-6
144. Wolf, J. *Antropologie pro každý den*, Praha: Arsci, 2004, ISBN 80-86078-42-6

Přílohy:

Program zavedení výuky předmětu „**ekologie člověka**“

1.návrh programu pochází z 5.10.1994 od Josefa Vavrouška²³¹ a vztahuje se na školy všech stupňů. „Ekologii člověka“ můžeme chápat jako vědu, která systematicky studuje vývoj vzájemných vztahů mezi člověkem a přírodou a hledá strategie umožňující trvale udržitelné způsoby života. Hlavním cílem navrhovaného programu je podpořit zavedení výuky předmětu „ekologie člověka“ do učebních osnov základních, středních i vysokých škol všech typů (vč. Postgraduálního studia) tak, aby co největší počet mladých lidí získal znalosti alespoň základních problémů spojených s interakcí mezi člověkem a ostatní přírodou (resp. mezi lidskou společností a jejím životním prostředím) a zároveň se seznámil s možnostmi řešení těchto problémů prostřednictvím trvale udržitelného života. Druhým cílem programu je připravit podklady pro prohloubení a systematizaci mimoškolní ekologické výchovy a vzdělávání a pro činnost nevládních organizací v dané oblasti. Třetím cílem programu je podnítit užší spolupráci ekologů, sociologů, lékařů, techniků, ekonomů, filosofů a odborníků mnoha dalších profesí, kteří se zabývají různými aspekty ekologie člověka, a to s důrazem na zobecnění a integrování výsledků poznání. V rámci navrhovaného vzdělávacího a výzkumného programu by především měla být připravena celková modulární koncepce výuky „Ekologie člověka“, která by tvořila myšlenkový základ série učebnic a skript podrobně rozpracovávajících jednotlivé moduly v souladu s celkovým zaměřením příslušného typu škol. Součástí programu by měla být také průběžná aktualizace celkové koncepce i jednotlivých modulů „Ekologie člověka“. Spoluúčast na tvorbě a realizaci programu i využívání jeho výsledků by měla být založena výhradně na zásadě dobrovolnosti.

Navržená struktura tvoří pouze základní kostru předmětu „Ekologie člověka“ typickou pro připravovanou monografii. Jednotlivé bloky budou doplňovány o další problémové okruhy nebo případně redukovány tak, aby odpovídaly celkovému zaměření studia na jednotlivých typech škol.

U základních škol se předpokládá rámcové seznámení se stavem problému a základními principy jeho řešení, a to s respektováním nejvýznamnějších vzájemných vazeb.

U středních škol jde zejména o podstatné prohloubení poznání s důrazem na integrování poznatků získávaných v jiných předmětech.

²³¹ Učitelské listy č. 3/94

U vysokých škol bude kladen důraz jednak na hlubokou analýzu dosavadních vývojových trendů, jednak na vytváření celkového obrazu cest směřujících k trvale udržitelnému životu, při podrobném propracování těch bloků, které odpovídají specializaci příslušné školy, fakulty nebo katedry.

Vzdělávací a výzkumný program „Ekologie člověka“ se může stát podstatným příspěvkem nejen ke zlepšování stavu životního prostředí, ale také k propracování a prosazování paradigmatu trvale udržitelného způsobu života.

Program zavedení výuky předmětu „ekologie člověka“

1.návrh programu pochází z 5.10.1994 od Josefa Vavrouška²³² a vztahuje se na školy všech stupňů. Znamená to, že se to týká i škol vysokých?

Definice „Ekologie člověka“

„Ekologii člověka“ můžeme chápat jako vědu, která systematicky studuje vývoj vzájemných vztahů mezi člověkem a přírodou a hledá strategie umožňující trvale udržitelné způsoby života.

Cíle programu

Hlavním cílem navrhovaného programu je podpořit zavedení výuky předmětu „ekologie člověka“ do učebních osnov základních, středních i vysokých škol všech typů (vč. Postgraduálního studia) tak, aby co největší počet mladých lidí získal znalosti alespoň základních problémů spojených s interakcí mezi člověkem a ostatní přírodou (resp. Mezi lidskou společností a jejím životním prostředím) a zároveň se seznámil s možnostmi řešení těchto problémů prostřednictvím trvale udržitelného života.

Druhým cílem programu je připravit podklady pro prohloubení a systematizaci mimoškolní ekologické výchovy a vzdělávání a pro činnost nevládních organizací v dané oblasti.

Třetím cílem programu je podnítit užší spolupráci ekologů, sociologů, lékařů, techniků, ekonomů, filosofů a odborníků mnoha dalších profesí, kteří se zabývají různými aspekty ekologie člověka, a to s důrazem na zobecnění a integrování výsledků poznání.

²³² Učitelé listy č. 3/94

V rámci navrhovaného vzdělávacího a výzkumného programu by především měla být připravena celková modulární koncepce výuky „Ekologie člověka“, která by tvořila myšlenkový základ série učebnic a skript podrobně rozpracovávajících jednotlivé moduly v souladu s celkovým zaměřením příslušného typu škol. Součástí programu by měla být také průběžná aktualizace celkové koncepce i jednotlivých modulů „Ekologie člověka“. Spoluúčast na tvorbě a realizaci programu i využívání jeho výsledků by měla být založena výhradně na zásadě dobrovolnosti.

Vstupní předpoklady programu

Návrh dlouhodobého vzdělávacího a výzkumného programu „Ekologie člověka“ vychází z těchto předpokladů:

- a) Člověk ve stále větší míře ovlivňuje přírodu a blíží se tak k hranicím jejich možností, v některých oblastech již dokonce tyto hranice překročil (například emisí plynů narušující ozonovou vrstvu atmosféry, která chrání Zemi před tvrdým UV zářením). Musíme co nejpečlivěji vážít ekologické důsledky svých činností, a to nejen z důvodů etických – nemáme morální právo ničit přírodu, kterou jsme nevytvořili, ale také z čistě pragmatických důvodů – narušováním přírody ohrožujeme samotné základy lidské společnosti. Stojíme také před problémem nápravy ekologických škod, které jsme zdědili po předchozích totalitních režimech.

Porozuměním alespoň základním vztahům mezi člověkem a přírodou je klíčovou součástí nezbytného minima vzdělávání žáků i studentů všech oborů.

- b) Rychlé zhoršování kvality životního prostředí je jen jedním z globálních problémů ohrožujících lidstvo i přírodu v jejich dnešní podobě. Také prohlubující se sociální a ekonomické rozdíly mezi Severem a Jihem, růst etnické a náboženské nesnášenlivosti v řadě oblastí světa a další procesy svědčící o dlouhodobě neudržitelném trendu dosavadního vývoje lidské civilizace jsou smutnou realitou. Všichni občané a všechny instituce by proto měli převzít svoji část odpovědnosti za lepší porozumění těmto trendům a za hledání cest směřujících k trvale udržitelné budoucnosti. Školy všech stupňů (a zvláště vysoké školy) tak mohou velmi podstatně přispět k hledání paradigmat odpovídajících podmínkám příštího tisíciletí. Ekologie člověka by se proto měla stát jedním ze základních kamenů výzkumu i výuky ve všech školách.

- c) Ekologie člověka, jako typická „průřezová“ věda, tvoří ideální základnu pro integrování a syntézu poznatků mnoha různých přírodních, sociálních a technických věd i rozdílných uměleckých oborů. Proto je velmi účinným nástrojem na překonávání bariér mezi jednotlivými vědními obory, univerzitami a výzkumnými institucemi. Umožňuje také překlenutí propasti mezi vědou a uměním.
- d) Ekologie člověka vyžaduje holistický systémový přístup k realitě a pomáhá tak studentům i učitelům lépe porozumět věcným i časovým vazbám mezi jednotlivými procesy probíhajícími v přírodě i v lidské společnosti. Systémové myšlení je základem studia komplexních jevů, se kterými se setkáváme ve všech oblastech lidské činnosti.
- e) Vědní obor „Ekologie člověka“ prochází dnes teprve počátečními fázemi svého vzniku, jednotlivé poznatky jsou vesměs rozptýleny v desítkách různých vědních disciplín. Práce na přípravě monografie „Ekologie člověka“ a volně navazující sérii učebnic může podstatně přispět k plnému konstituování tohoto oboru.

Všechny uvedené předpoklady jsou, podle mého názoru, zcela realistické a vzájemně se doplňují. Pro založení dlouhodobého programu „Ekologie člověka“ tedy existují vážné věcné důvody.

Novodobá „pansofie“?

V termínu vševěda nás nesmí mýlit předpona „vše“. Tato předpona nevyjadřuje, že předmětem poznání a studia má být všechno ve smyslu jakési mechanicky sestavené encyklopedie. Komenský naopak již ve svých Praeludiích, v prvním svém náčrtu snah vševědných, rozhodně zavrhuje studium věcí nepodstatných. Na velmi vtipném přirovnání ukazuje, jak je důležité omezit poznání na věci podstatné. *„Sklidíš totiž právě tolik, oseješ-li jednou mírou čisté pšenice korec pole, jako kdybys přimísil deset měr plev a vysel s desateronásobnou prací plevy s pšenicí na deseti korcích.“*²³³ Komenský je přesvědčen, že k plně harmonickému poznání není třeba hromadit přemíru znalostí o čemkoli, ale že postačí zvládnout jen nemnoho znalostí základních. Soudí, že: *„ačkoliv se zdá, že věci existují mimo intelekt jsou čímśi nekonečným, není tomu tak. Vždyť sám svět, úžasné dílo boží, se skládá z nemnoha prvků a nemnoha rozdílných forem. A všechno, co bylo v umění vymyšleno, může být shrnuto pod určitými rody a určitými nejobecnějšími pojmy.“*²³⁴

Představuje si vševědné poznání jako jakýsi koncentrovaný výtažek z celého nesmírného množství lidského vědění. Tak jako se v malé kapce nějaké chemikálie, zbavené všech

²³³ Vybrané spisy J. A. Komenského, Praha 1968, svazek V, str.255

²³⁴ Vybrané spisy J. A. Komenského, Praha 1968, svazek V, str.289

zbytečných přímíšenin, skrývá veliká síla minerálních látek, tak má být podle něho soustředěna síla nesmírně rozptýleného lidského vědění. Není to anticipace, byť mlhavá a fantastická, naší současné problematiky všeobecného (a polytechnického) vzdělání, problematiky základního učiva? Vždyť dodnes je živý problém, který si položil, třeba v jiné poloze, Komenský: problém, jak nejlépe zmapovat horu lidských poznatků, která je stále nebetyčnější, aby člověk nebloudil v jejích úskalích, ale měl v ruce jasný plán, který by mu otvíral cestu ke všem jejím přechodům a učinil jej jejím vládcem. Již Komenský věděl, že nejde o to, aby hlava člověka byla skladištěm všeho možného vědění, ale o to, aby si člověk osvojil ony základní znalosti, s jejichž pomocí by spolehlivě mohl řešit otázky, před které jej praxe života postaví. A právě systém takových poznatků, harmonicky vnitřně skloubených, to je Komenského pansofie. Uvažujeme-li o tomto aspektu Komenského pojetí moudrosti, vidíme, jak vlastně Komenského snahy pansofické jsou podmíněny pedagogicky. Má-li pansofie sloužit všem, musí být prostředkem výchovy. Tak se přes pansofii, jejíž idea sama má motivaci pedagogickou, dostáváme opět k ideji pedagogické. Úvaha o druhém aspektu Komenského pojetí moudrosti (jejího všelidského určení) nás tedy vede k závěru, že nejen snahy pansofické jsou podmíněny pedagogicky, ale také obráceně, pedagogické dílo Komenského je stimulováno jeho snahami pansofickými. Není nikterak náhoda, že jednou z důležitých pedagogických děl Komenského je „Škola vševědná“ a že naopak jednou z hlavních částí „Všeobecné porady“ je Vševýchova. Vševýchova, založená na vševědě a uplatňující vševědu v praxi, je koneckonců východiskem všenápravy, v jejímž velkém projektu vrcholí myslitelské dílo Komenského. *„Že všenáprava věcí se má začínat od nápravy škol, nechť svědčí nejdříve ta okolnost, že školy jsou dílnami světla, a světlo nebo temnota rozumu, znalost nebo neznalost věcí, je opravdu prvním působitelem všeho hnutí v životě soukromém i veřejném a prvním zdrojem řádu nebo zmatku ve věcech lidských.“* (J. A. Komenský, Všenáprava, Praha 1950, str.258), *„celá naděje v lepší časy se soustřeďuje jen a jedině na správnou výchovu mládeže a tím na řádné zřízení škol.“* Vševýchova už není, tak jako Velká didaktika - zvaná první „pedagogická poéma“ v dějinách výchovy, ani pedagogická poéma, srovnávající knih přírody, knihu vědy a knihu Písma a vyplňující bílá místa jedné pomocí příkladů vzatých z druhé nebo třetí. Není to ani Analytická didaktika „*more geometrico demonstrata*“, vycházející důsledně z nejobecnějších tezí a dedukující z nich konkrétní závěry. Je to svého druhu první „pedagogická encyklopedie“ s cíli pansofickými, zpracovaná formou všeobsáhlé soustavy, harmonické struktury poznatků, zahrnující celou oblast výchovy a sebevýchovy. Je to ovšem práce nedokončená, a tedy nikoli bez mezer a slabších míst. To však nezmenšuje velikost grandiózního rozměru vytvořit

v rámci Obecné porady o nápravě věcí lidských harmonický – panpedagogický systém. Uvést chaos v řád, utřídit horu nahromaděných znalostí – takový úkol vyžaduje syntetického, systematizujícího – a jaksi architektonického přístupu, takový úkol je v silách pouze těch, kteří prošli dlouhou cestou vědy, kteří vyzkoušeli různé metody a přístupy, nahromadili „stavební materiál“, oddělili dobré od méně dobrého a vypracovali promyšlený plán svého vědeckého systému. Pampaedie, i když je to pouhý nedokončený pokus o vybudování takové stavby, si zaslouží, aby byla považována za vrcholné pedagogické dílo Komenského. Spolu s oběma předchozími systematickými díly pedagogickými tvoří dialektický celek, jehož části patří k sobě tak jako k sobě patří analýza a syntéza, představující jen různé přístupy téhož lidského ducha k postižení téže reality. Princip vševědy není totožný s encyklopedismem, usilujícím o úplnost vědění, ale že tu jde o obecné základy vědění, postihující podstatu přírodních jevů a dávající klíč k dalšímu poznání. Vzdělanost, mravnost a zbožnost vyjadřuje obsah toho, čeho rozum, řeč a ruka jsou formou. V syntéze těchto dvou triád je jádro Komenského pedagogické teleologie, která dodnes v podstatě neztrácí svou aktuálnost. Výchovu chápe ve svých posledních dílech jako záležitost celoživotní, soustava školská je mu částí většího celku, soustavy výchovné a sebevýchovné, v níž svou úlohu má i rodina a další instituce i člověk sám jako subjekt a objekt vlastní sebevýchovy. Škola je ovšem jádrem této soustavy a její poslání je, řekli bychom moderně – multifunkční: je zároveň ozdravovnou, osvěcovnou, řečníštěm, pracovnou, dílnou ctnosti, obrazem občanského života. Takový ideál je i dnes ještě pro naši školu cílem, pro který stojí za to vynakládat námahu. Komenskému šlo v pansofii o celkový pohled na svět, o nalezení obecných principů, na nichž je svět založen. Na těchto pansofických základech je budována již Didaktika česká. **Píše tu o tom, že možnost vyučit člověka šťastně, snadně a plně je prokazována základy vzatými ze samé přirozenosti**, a vysvětluje je příklady řemeslných umění. Podle Komenského existuje paralelní vztah mezi přírodou, řemeslnými uměními a výchovou. Znamená to, že pro všechny tyto vrstvy platí vztah paralelismu, tj. že mají společné zákony. Ve výchově jsou ovšem poznání nejobtížněji dostupná. Naproti tomu v přírodě existují neporušeně a jsou nejsnáze dostupné lidskému poznání. Patrně jsou v řemeslných uměních, která jsou podle Komenského úspěšná tehdy, když napodobují přírodu. Tímto pansofickým východiskem lze také objasnit svéráznou metodu synkritickou. Tam, kde Komenský v Didaktice píše o tom, jak si počíná příroda při vývoji ptáček, jak si počíná stavitel, malíř a jiní, nejde mu o ozdobné vyjádření pedagogických myšlenek, nýbrž pro něho to jsou doklady. **Jestliže v přírodě platí, že si počíná postupně, jestliže si tak počíná i řemeslník, pak si tak musí počínat i vychovatel**. To vyplývá z toho, že všechny tyto oblasti mají společné principy. Z tohoto pansofického

základu, který chápe svět jako jeden celek, pak Komenskému vyplývá i celá řada jeho stanovisek pedagogických. Vyplývá mu z toho, že **člověk má být vzděláván ve všem**, řečeno moderním termínem, má se mu dostat obecného vzdělání. **Musí být vzděláván celý člověk, nejen nějaká jeho část, neboť člověk je jakýmsi malým světem, mikrokosmem.** Je-li však svět celkem, plyne z toho Komenskému i jeho požadavek, aby byli takto vzděláváni všichni lidé. Tak universalismus jeho pansofie, chápaný dříve jako cosi, co narušuje realismus jeho didaktických snah, se nyní ukazuje jako teoretický základ jeho pedagogických snah vůbec. Od prvního uplatnění pansofické myšlenky v Didaktice Komenský usiluje o to, aby jeho pedagogické názory co nejvíce odpovídaly základním pansofickým principům. Podle Palouše u Komenského jsou vědění a činnost pohromadě: pansof nevěděl jen o tom, co věci jsou, ale zároveň věděl, k čemu jsou, resp. jak s nimi dobře vycházet a zacházet. Právě vědění zde člověku vždy už skýtá pokyn pro správné jednání. Pro Komenského to byla Boží vůle, která byla ve věcech a na věcech patrná. Tato koncepce nezná něco takového, jako je problém autonomní vůle, rozhodující o činech v pravém vědění již člověk vždy věděl, co by měl dělat. Zde neexistovalo něco z chtění²³⁵. (Palouš 1987:35) Pansofie (správně přeloženo jako všemoudrost), tyto myšlenky tedy - Komenského snahy pansofické mě zaujaly neboť mi jeho snažení připadalo velice podobné snahám dnešních některých současných myslitelů, kteří upouští pouze od biologického obsahu vědy vzniklé teprve ve druhé polovině 19. stol.. tedy ekologie. A rádo by vytvořili jakousi novodobou vševědu namíchanou z věd přírodních i humanitních, jen je potřeba si uvědomit, že Komenského snahy pansofické byly zakořeněny v křesťanské víře, která celou myšlenku zastřešovala. Také je pravda, že by to byla práce pro velký team nejružnějších vědců, ač prvotní idea pochází z hlavy jediného myslitele J. A. Komenského. Ač je ekologie, coby vědecká disciplína stále chápána především jako disciplína biologická už od svého vzniku, přesto jsou zde náznaky její aspirace na něco víc... Jakoby chtěla rozevřít náruč a stát se tak, podobně jako byla prvotní filosofie, matkou všeho vědění. J.A. Komenský píše o Pansofii – tedy vševědě v doslovném překladu vlastně všemoudrosti.. A právě podobná potřeba se opět vynořuje na povrch. Například sociobiolog O.Wilson píše o vědě, kterou nazývá Konsilience jednota vědění – O nezbytnosti sjednocení přírodních a humanitních věd (LN, 1999) kdy mu jde jak již z názvu vyplývá o spojení věd přírodních a humanitních dohromady. Cituje zde Čiňany, kteří říkají, že „*prvním krokem k moudrosti je označení věcí jejich správnými jmény.*“ A dále zde čteme, že nejdůležitějším

²³⁵ K. Shaller, Die Pädagogik des Johannes Comenius und die Anfänge des pädagogischen Realismus im 17. Jahrhundert, Heidelberg 1962

principem – a to Einstein věděl – je sjednocení znalostí. Pokud sjednotíme dostatek určitých znalostí pochopíme, kdo jsme a proč jsme zde.